

سيكولوجية طفل الروضة

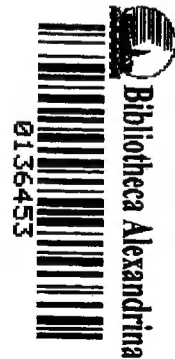
ترجمة
طارق الأشرف

تأليف
جبريل كالفى

مراجعة وتقديم
الدكتورة كاميليا عبد الفتاح



دار الفكر العربى



سيكولوجية طفل الروضة

تأليف

جبرييل كالفى

ترجمة

طارق الأشرف

مراجعة وتقديم

الدكتورة

كاميليا عبد الفتاح

عميدة كلية رياض الأطفال

١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

الإدارة : ١١ شارع جواد حسنى

ص ب ١٣٠ القاهرة - ت : ٣٩٢٥٥٢٣

تقديم

الكتاب الذى نحن بصدد «سيكولوجية طفل الروضة» يبرز أهمية الإعداد النفسى للطفل منذ أول يوم لالتحاقه بروضة الأطفال حتى انتهائه من هذه المرحلة، سواء بالنسبة للطفل شخصيا ككائن حى له سماته التى تميزه عن غيره، أو بالنسبة للبيئة الاجتماعية الخارجية التى تؤثر على تشكيل سماته الذاتية قبل وأثناء هذه المرحلة التعليمية.

وينقسم الكتاب إلى أربعة أجزاء: أولها يتناول الارتقاء النفسى للطفل وعلاقته بنموه الجسمى. أما الجزء الثانى فيتناول مشكلات الطفل النفسية فى رياض الأطفال بدءاً من تكيفه مع هذا الجو غير الأسرى الجديد عليه ومظاهر الأنشطة التربوية المتخصصة فى هذه المؤسسة التعليمية ومدى ملائمتها لمرحلة الطفل العمرية. ويتناول الجزء الثالث من الكتاب: مشكلات الطفل غير السوى ومدى تأثير تفاوت هذا النوع من الحالات المرضية على تكيف الطفل، وما يتعين على المعلمة القيام به تجاه هؤلاء الأطفال، وأخيراً يتحدث الكتاب عن العلاقة بين الأسرة وروضة الأطفال وأبعاد هذه العلاقة سواء من ناحية الدراسة الاجتماعية النفسية للوسط العائلى الذى يعيش فيه الطفل وإمكانية إقامة تعاون مع الوالدين يهدف إلى مصلحة طفلهم، أو من ناحية الإعداد النفسى للوالدين أنفسهم لتقبل هذا النوع من التعاون باعتباره هدفاً مشتركاً..

وبعد فنرجو أن نكون قد وفقنا فى اختيار الكتاب الذى يناقش المرحلة الحرجة والهامة من عمر الطفل وهو داخل روضة الأطفال..

د. / كاميليا عبد

القاهرة - مارس ١٩٦

الجزء الأول النمو النفسي للطفل

١- مراحل وفترات النمو النفسى

إن دراسة الناحية النفسية لطفل الحضانة تجعلنا محددين بما يحدث للطفل من سن الثلاث حتى الست سنوات، ومع هذا فإن الجهد بما يحدث للفرد قبل هذه الأعوام وما بعدها، حتى سن النضج، يجعل من فهمنا للظواهر التى تصاحب مرحلة الـ ٢-٦ سنوات فهما قاصرا إن لم يكن مستحيلا. ذلك أنه لن يكون من المجدى التركيز على فهم مرحلة واحدة دون التعرف على مقدمتها وتواليها.

ولتحقيق الفهم الصحيح لمرحلة الـ ٢-٦ سنوات بناء على ما تقدم فإننا سنلقى نظرة شاملة على مراحل النمو ككل ثم نحدد من داخلها تلك الفترات التى لها خصائص معينة يمكن أن نطلق عليها أو أن نعتبرها مراحل وفترات نمو. وبناء على ذلك فإذا ما سلمنا بأن بين النمو الجسدى و النمو النفسى علاقات وطيدة فسنجد أنفسنا مضطرين للقيام بدراسة واعية ومتداخلة لمرحلة الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل، تلك التى لها أهمية أساسية فى تكوينه، على أن نمر فى عجالة، فيما بعد، على مرحلة ما بعد الست سنوات، أى أن نحيط بها علما فقط، حتى نهاية فترة النمو.

وإذا ما سلمنا بأن قضية النمو لا تمثل موضوعات منفصلة وإنما تمثل وحدة متكاملة من ظواهر النمو المتتابة فإننا لى نحلل هذه الفترة يتعين علينا أن نقسمها إلى فترات ونسأل: ما أهم هذه الفترات؟

لنحاول إذن أن نقسم العناصر الرئيسية التى تربط هذه المجموعة من السنين التى تبدأ بال ميلاد وتنتهى عند النضج إلى مراحل تكون كل مرحلة فترة قائمة بذاتها، ولعل فترة المراهقة تفرض نفسها كعنصر أو فترة بارزة إلى أقصى درجة فى هذا المقام- إنها الفترة التى تفصل مرحلتين سابقة عليها ولاحقة لها- وتطبيقا لمبدأ أصحاب مدرسة التحليل النفسى يمكننا أن نطلق على المرحلة الأولى "فترة ما قبل البلوغ الجنىسى" والمرحلة التالية "فترة ما بعد البلوغ الجنىسى" ولا يجب أن نأخذ فى الاعتبار أن هذا التقسيم المرحلى قد استخدم وبصورة مطلقة لأسباب جنسية أو عضوية أو نفسية. إن الإعداد الجيد لهذه المرحلة عنصر لا غنى عنه فى طريق النضج الفردى حيث إنها نقطة المنتصف بين مرحلة الاعتماد على الوالدين ومرحلة الاستقلال عنهما.

ولاشك أن المرحلة الأولى هي مرحلة الاعتماد على الوالدين في الأعوام ما بين الميلاد والبلوغ، وتتميز بتغيرات كثيرة متنوعة فيما يتعلق بالسلوك الشخصي الظاهر والعلاقات الأسرية وتلك التي تحدث خارج الأسرة، ولعلنا لا يمكن أن نعتبر أن هذه الفترة أو المرحلة وحدة متصلة بل إنها فترة تنقسم انقساما كاملا إلى فترتين أو مرحلتين أخريين- مرحلة تمهيدية منذ الميلاد حتى الخمس سنوات- ويمكن أن نطلق عليها مرحلة الطفولة، وفترة تالية وهي مرحلة الصبا أو الحداثة والتي تغطي العمر من سن الست سنوات حتى مرحلة البلوغ.

وتتميز الفترة الأولى في هذا التقسيم باعتماد الطفل شبه الكلى على نويه. بينما وتتميز الفترة الثانية، ورغم زيادة الارتباط الأسرى مع الوالدين أو بقية أعضاء العائلة فيها بالانفتاح على تجارب خارج المحيط الأسرى تكون مبنية على صلات اجتماعية أثرى وأصلب من تلك المكتسبة داخل محيط دور الحضانة.

أما مرحلة الصبا أو الحداثة فبالرغم من أنها تتميز بالنمو السريع جدا سواء من الناحية العقلية أو التكيف الاجتماعي، بالدرجة التي تكون معها المشكلات الناتجة عنها غاية في التعدد والتعقيد من وجهة نظر التطور النفسى، فإن مرحلة الصبا تلك تعتبر في مجملها مرحلة متلاحمة إلى أقصى حدود التلاحم من حيث الدوافع الأساسية المؤثرة فيها أو الهدوء المصاحب لها.

إن أولى مراحل هذه الفترة من العمر هي تلك المرحلة التي تزامن الثمانية عشر شهرا الأولى من الحياة، والتي تتميز بالاعتماد الكلى على الأم، والمرحلة الثانية تغطي الفترة من الثمانية عشر شهرا حتى الستة والثلاثين، يصل الطفل خلالها ويتدرج إلى نماذج مرحلة الاعتماد على النفس بعيدا عن أمه، ويدخل في إطار خبراته بعض الوجوه الأسرية المألوفة وعلى رأسها الأب.

وتأخذ مشكلة التعرف على الأبعاد المصاحبة لعملية الاستقلال الذاتى التي لدى الطفل في النضج التدريجى، رغم أنها تشكل في نفس الوقت مشكلة في علاقاته مع الآخرين الذين يتعين عليهم إيجاد حلول مناسبة لها، ولا تأتى هذه الطول خلال مرحلة الفترة الثانية من العمر، بل في الفترة الثالثة التي تبدأ من العام الثالث للطفل حتى بداية السادس من عمره، وتعتبر الفترة الثالثة أعقد الفترات جميعا سواء من ناحية إيجاد حلول صحيحة

لمشكلاته فى مواجهة والديه أو أشقائه، أو من ناحية أن الطفل يصل فى نهايتها إلى نهاية
مرحل تجاربه النفسية الأولى التى يصبح بعدها كبيراً فى صورة مصفرة- ولتجنب إساءة
فهم هذه النزعة الاستقلالية أو النظر إليه على أنه إنسان غير مكتمل، ذلك أنه بانتهاء
الأعوام الخمسة الأولى تكون العوامل النفسية لديه قد أصبحت حقيقة فى صورة غير كاملة
أى غير ناضجة بعد.

وفى رأى علم النفس أن هذه الفترات الثلاث الأولى من العمر هى من أهم فترات
التطور الحياتية كلها على الإطلاق حيث إنه يتم خلالها غرس أسس الشخصية المستقبلية
للفرد، غير أنه لا يتعين المبالغة أو التهوين من شأن أهمية هذه المرحلة من العمر.

والآن وإذا ما وصلنا إلى طور البلوغ وهى الفترة الثانية من فترات النمو، وهى كذلك
الخط الفاصل الكبير بين مرحلتى النمو الكبرى؛ فإننا نجد أنفسنا أمام مرحلة قائمة بذاتها
إنها مرحلة أو فترة المراهقة أو مرحلة البلوغ، إنها ظاهرة معقدة تمتد لفترات قد تطول أو
تقصّر، فترات لم تكن أبداً ثابتة فى يوم من الأيام، حيث تمر الحالة النفسية العامة خلالها
بتحولات جد عميقة.

١- إن فترة النمو الجنىسى.. تعرف بمرحلة "ما قبل المراهقة" أو مرحلة "المراهقة
الأولى" حيث تتحدد الملامح الجنسية الأساسية، ويكتسب منها الجسم بعض الخصائص
الثانوية.

٢- تليها مرحلة المراهقة نفسها، والتى يكون النمو النفسى فيها قد اكتمل بالفعل
وبدأت المشكلات النفسية الظاهرة. فى فرض وجودها متمثلة فى الملاقات الأسرية
والاجتماعية، واكتساب المظهر الشخصى المحدد وإيجاد حلول لعدد من المشكلات السلوكية.
وهناك مرحلة ثالثة للمراهقة يقترح بعض المؤلفين تسميتها بمرحلة "المراهقة المتأخرة" والتى
تلتقى مع مرحلة بداية الشباب فتكون خالية من مشكلات التصرفات والسلوك مليئة بالرغبة
فى تحديث الذات والاندماج الفعال المثرى فى الحياة المدرسية والاجتماعية.

وكما هو واضح فإن فترة المراهقة الثالثة تلك تشهد مقدمات لتكوينات وتصرفات
مرحلة الشباب أو النضج، ولكنه الشباب والنضج لمظهر الشخصية التى لم تكتمل بعد.

٣- إن مراحل المراهقة الثلاث تلك تستمر عبر سنوات من المعاناة والاهتزاز، ولذا فإن مرحلة ما قبل المراهقة تكون ما بين الحادية عشرة والرابعة عشرة:

٤- إنها مرحلة البلوغ بكل تقلباتها القائمة على العوامل الجنسية الجسمية إلى جانب عناصر النوع والطقس.

٥- أما المرحلة الثانية للمراهقة وهي المرحلة الوسطى فإنها تكون بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة، وتكون المرحلة الثالثة والأخيرة ما بين السابعة عشرة والثامنة عشرة.

ويجب ألا نغفل أن الاختلافات الفردية تكون مميزة في مرحلة المراهقة، حيث تعتبر هذه الظاهرة مؤشراً واضحاً.. فهناك مثلاً الاستعداد الطبيعي عند الفتيات للنضج المبكر عن الذكور، سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو السلوك الاجتماعي.

وفيما يلي الجدول الذي يقسم هذه المراحل:-

مراحل النمو على أساس مرحلي	مراحل النمو على أساس نفسى - نوعى	الأعوام	
الطفولة	المرحلة الأولى	١ - ١٨ شهرا	أطوار السن
	المرحلة الثانية	١٨ - ٣٦ شهرا	
		٤ سنوات	
		٥ سنوات	
	المرحلة الثالثة	٦ سنوات	
		٧ سنوات	
	المرحلة الرابعة	مرحلة ما	
	الانتقالية	قبل	
		٨ سنوات	
		٩ سنوات	
الصبا		١٠ سنوات	
		١١ سنة	
المراهقة		١٢ سنة	
الأولى	المرحلة الخامسة	مرحلة	
	المراهقة	١٣ سنة	
		١٤ سنة	
المراهقة		١٥ سنة	
		١٦ سنة	
المراهقة المتأخرة		المرحلة	
		١٧ سنة	
أول الشباب		التناسلية	
		١٨ سنة	

٤- [العلاقة بين النمو الجسمي والنمو النفسي]

لقد انتهينا من التحديد التقريبي لمراحل وفترات النمو النفسي للطفل، والآن وحيث إننا سنشرع في تحليل كل فترة على حدة وبصورة أعمق فإنه سيتعين علينا أن نبدأ من النمو الذي يطرأ على الطفل من الناحية الجسمية، وذلك بهدف التركيز على الأحداث الذهنية، أو بمعنى آخر العوامل العقلية التي تحكم أو تنظم سلوكه. غير أنه يتعين على القارئ ألا ينسى أن تصرفات الطفل تلك مرتبطة بعوامل جسمية مبعثها تذبذب درجات هذا النمو ومدى وصولها له.

ونوضح الآن بعض العوامل والاعتبارات الأولية التي تربط بين النمو الجسمي والنمو النفسي. لاشك أن النمو النفسي مؤسس وبصفة عامة على النمو الجسمي الذي هو مرتبط بدوره بخطوات ونتائج النضج، ومع هذا فمن المعلوم كذلك أن النمو النفسي هذا له طبيعته وذاتيته الخاصة به وحركته المتأثرة بالعوامل البيئية والاجتماعية كذلك. وإذا تساءلنا عن العلاقة بين العوامل النفسية وتلك الجسمية، مع الوضع في الاعتبار أنه قد لا يكون هناك أساس جسمي للعوامل النفسية، فإننا نجد أن هذه العلاقة يمكن أن تتحقق فيها لو بحثنا عن نقاط الالتقاء الاعتمادي المتبادل بينها مثل مرحلة النمو الجسمي المؤثرة في مرحلة النمو النفسي، أو العكس، كذلك البحث في نقاط العلاقة بين الأنماط النفسية ومثيلاتها الجسمية ذات الطابع الفردي. إن هذين العنصرين: الاعتماد المتبادل وعلاقة التشابه يؤديان إلى حقيقة أن العلاقة موجودة فعلاً وإن كانت بصورة غير ملحوظة، ولعلنا نشير هنا إلى نقاط هذه العلاقة دون أن نتعمق في بحثنا، علماً بأن هذه العلاقة كانت موضع بحث ودراسة منذ القدم، ولاشك أن القول المأثور "العقل السليم في الجسم السليم" هو نموذج لهذا التداخل أو الالتقاء الاعتمادي المتبادل، وهو مبدأ تروى أكثر منه ملاحظة ملموسة في مجال سيكولوجية الطفل، غير أنه مبدأ أو قول نحاول عن طريقه الوصول إلى التوازن في النمو بين كفاءة الجسم والعقل، أي الكفاءة الصحية لكليهما. نقول هذا بالرغم من أن قائله لم يكن في نيته أبداً أن يحدد ملامح أي نوع من الصلة بينهما فيما قاله، وكذلك بالرغم من أن الأبحاث الحديثة قد أثبتت أن الأطفال المميزين عقلياً يتمتعون بحالة جسمية ممتازة ومع هذا لا توجد صلة قوية بين النمو العقلي والنمو الجسمي تحمل على الاعتقاد بأن الطابع المميز للنمو

الجسمى يسير متوازيا مع النمو العقلى، ومع هذا فيمكن إثبات مثل هذه الصلات عند نهاية مرحلة النمو، أو هذا التطور والنضج . وهذا المظهر هو إحدى خصائص أحد القوانين التى تحكم نمونا الجسمى والذي يجعل من التكوين والتطور النفسى هدوا أو خصما للنمو الهيكلى والفكرى.

إن علم النفس ينظر باهتمام إلى الروابط التى تحكم العلاقة بين الارتقاء الجسمى والنفسى، والتى تأخذ شكل التشابك والتداخل أكثر منها تكافلا.

إن علوم الدراسات البشرية تنقسم إلى دراسة الجينات، الجسد، الخصائص الفردية والهرمونية. وتختص دراسة الجينات بدراسة العوامل الوراثية، ويمكن أن نهمنا فى موضوعنا من حيث إنها توضح إلى أى مدى تؤثر العوامل الوراثية فى شكل النمو سواء أكان نموا جسميا أم نفسيا.

أما دراسة النمو الجسمى فهى العلم الذى يقتسم مع علم نفس التطور الاهتمام بمشكلة العلاقة بين نمو الجسم والنمو النفسى. ولقد أسهم هذا العلم فى فهم ظواهر النمو الجسمى، تلك الظواهر التى ساعدت على إيجاد قوانين نهاية فى الأهمية والتى نذكر هنا أهميتها على سبيل المثال.

قانون نمو رأس الجنين الذى يؤكد أن نموه سواء أكان فى رحم أمه أو أثناء سنى حياته الأولى يسبق نموه الجسمى بوجه عام، ولكن نوضح ذلك يمكن أن نقول أن رأس الجنين عند مولده يمثل نصف حجم رأسه عند مرحلة الرشد بينما يمثل جسمه ربع حجم الجسم المستقبلى.

أما قوانين "ستارتز" فتقول أن هناك تبادلا فى فترات النمو الإجمالية (توجد) وفترات نمو طولى (بروشيرتاس) ويكون الأول ما بين الخمس والسبع سنوات، أما الفترة الثانية لكلا المرحلتين، فتكون ما بين الثامنة والحادية عشرة للأول والثانية عشرة والرابعة عشرة للثانية بالنسبة للأنثى والثالثة عشرة والسادسة عشرة بالنسبة للذكر.

أما "جونز" فيقول أن نمو الجذع يكون بالتناوب مع الأطراف، أما العظام فلها نمو نصف سنوى سواء للطول أو الضخامة بالتناوب.

إن علم النمو الجسمي يستطيع اليوم وعلى أساس دراسة النماذج التي يقوم بها أن يحدد لشعب معين إيقاع نموه البدني، والعلاقة القائمة بين الهيكل الجسدي والوزن لمختلف الأعمار لديه وإقامة محاولات الإصلاح بناء على هذه العلاقة.

لقد لاحظ بقراط منذ قديم الأزل أن هناك نماذج محددة أو ثابتة من التطبيع تتفق مع مختلف المظاهر الجسمية.

ولقد لاحظ المحلل النفسي الألماني "كرتشمر" في أواخر القرن الماضي العلاقة القائمة بين الأجسام المائلة للطول والاضطرابات العقلية في مجموعة الفصامين. كما لاحظ كذلك الصلة بين الأجسام المائلة للقصير وأعراض الهوس الاكتئابي - ولقد صادف هذا الاكتشاف بعث الموجة القديمة من الدراسات البيولوجية التي كانت تسيرها مدرسة علم النفس الإيطالية بزعامة "فيولاردى جولاني"، ولقد نتج عن تجديد الدراسات أو الملاحظات البيولوجية تلك المدرسة البيولوجية الجديدة التي أرست القواعد التي أمكن عن طريقها أو بواسطتها الربط بين الخصائص الجسمية وتلك السلوكية والعقلية. إن المعلومات التي يقدمها هذا العلم الجديد ذات أهمية ملحوظة وخاصة إذا ما دُعمت بمعلومات علم الدراسات العصبية وهو الذي يهتم بدوره بالعلاقة بين الحالة العصبية والجسمية للفرد والتي تصبح به أكثر وضوحاً وتحراً.

٣- من الميلاد إلى سن ثلاث سنوات.

سنعرض الآن - بإيجاز - القوانين التي تحكم النمو النفسي للطفل في الفترة ما بين ميلاده وإتمامه للسنوات الثلاث الأولى من عمره، أي الفترة التي تسبق دخوله الحضانة وبالرغم من أن النظرة على تلك القوانين ستكون نظرة متعجلة، إلا أنها مفيدة لفهم استمرارية خط التطور وتأثيراته وتأثره، كذلك لبلورته أي إمكانية فهم تجميع سلوك الطفل - حتى في أعوامه القريبة الآتية - في مظهرها الصحيح.

إن إيقاع النمو النفسي لا يتداخل مع بقية أمثاله مثل الحركي، العقلي، الدوافع النفس جنسية، والروابط، مما يلزمنا بأن نعتبر كل عنصر منها وحدة قائمة بذاتها حتى لو سلمنا بأن الأمر لا يتعلق باستقلال وحدة عن مثيلتها استقلالاً تاماً حيث إنها متداخلة ويعمق في إطار الوحدة العضوية المتكاملة للجسم. يجب أن نذكر هنا أن الأعوام الثلاثة الأولى

تغطي مرحلتى النمو الأوليين وقد سبق أن تكلمنا عنها فى الجدول السابق الذى أيدته كل من "فرويد وأريكسون".

١٣ - النمو الحركى

إن الأسس الرئيسية التى يبنى عليها النمو الحركى هى التنظيم الإستاتيكى والديناميكى للتحرك، كذلك الرسم التكوينى للجسد- وبعد ما يجتاز الطفل مرحلة النمو الفعلى للطفولة فإنه يجد نفسه وعبر شهوره الأولى فى مرحلة حركة رد الفعل، أى الحركة الأوتوماتيكية غير المقصودة والتى توصله إلى تحقيق ما يريد.

إن رد الفعل الموجود فعلا فى الطفل حديث الولادة يتيح له أول أشكال التكيف بصورة تجعله يتقبل الطعام ويتصرف بطريقته الخاصة إزاء تصرفات أمه تجاهه. غير أن ريدود الفعل هذه ويتكوئنها الهيكلى لا تسمح له بتقارب إيجابى مع بيئته المحيطة به حتى لو كانت محدودة بمهده وغرفته ما لم يصل هذا التكوين الهيكلى إلى مرحلة يمكنه فيها السيطرة على عضلاته. ونورد هنا الجدول الزمنى لأراحل السيطرة على عضلاته تلك:-

السن	النشاط الجسمى
شهر واحد	حركة تنشيطية للرقبة التى تتدحرج يمينه ويسرة فى شكل منحنى- يرفع رأسه وقتيا- ينظر إلى ما حوله نظرة طائشة- ينظر إلى نور الشباك أو إلى أى شئ مضيء أو ما يقع فى نطاق نظره.
شهران	يرفع جذعه فى حركة انحنائية- يحرك رأسه دائريا لمتابعة شخص ما يتحرك أمامه.
ثلاثة أشهر	يمسك بشئ ما فى يده وينظر إليه- يحديق ولدة أطول فى شخص أو ضوء أمامه ينظر إلى يده فى حركة رد فعل تنشيطى.
أربعة أشهر	ياخذ أوضاعا متجانسة- يمكنه الجلوس مستندا لفترات صغيرة.
خمسة أشهر	يجلس معتدلا، رقبته مستقيمة ثابتة، يمد يده فى انحناءة- يمسك بالأشياء التى أمامه إذا لامسها.

ستة أشهر يعتدل من الانحناء إلى الاستقامة، يجلس على مقعده- يقترب ليمسك باللعب، ويمكنه التقاطها إذا وقعت منه وكأنها فى متناول يده.

سبعة أشهر يجلس دون مسند ويعتدل ليجلس- يتحرك بنشاط- يضرب، يمد يده ليلتقط الأشياء القريبة- يلاحظ الأوساط الجديدة إذا ما خرج مع نويه.

ثمانية أشهر يقف على قدميه بمساعدة شخص ما، يلتفت بانحناءة، يمسك بشئ ويحاول رمى شئ آخر، يعض، يمضغ ويختبر الأشياء، يغمض عينيه إذا ما اقترب منه شئ ما إلى حد كبير.

تسعة أشهر يأكل بمفرده قطع البسكويت- يمسك بأصابعه- يقف مستندا إلى الأثاث، ينثنى إلى الأمام ويقف مرة أخرى بمفرده.

عشرة أشهر يتعلم المشى على أربع- يستكشف أجزاء اللعب ويتعرف على معالمها. الشهر الحادى عشر: يستدير ليقف- يسير حول حافة السرير بضع خطوات إذا ما أمسكنا بيده- يدخل يده بين فواصل السرير.

الشهر الثانى عشر: يقف بمفرده لفترة وجيزة- يضع اللعب ويأخذها من طبتها.

"هذا العرض أوردته كل من جيزل وهيرلى"

إن مراحل النمو فى قانون ما قد تكون عامة بالنسبة للأفراد غير أن سيرها قد يختلف من شخص لآخر. وعموما فإنه فيما يتعلق بقوانين النضج فإن التنظيم الحركى هذا يحدث حتى دون تمارين وظيفية لها أو دون تدريبات عضلية كذلك. ويبدو هذا الأمر فى أجلى صورته من ظاهرة نمو القدرات المتعلقة بالمشى التى تعتبر إحدى مظاهر السلوك الحركى التى تمر بمراحل تنظيمية أو إعدادية متعددة لدرجة أنه لو حللنا وحدة واحدة منها لتبين لنا مدى تعقيدها بالرغم من أنها تبدو لنا مسألة غاية فى السهولة والبساطة.

ولقد درس "جيزل" النمو الحركى لدى الطفل بعد أن أطلق العنان لجسده ليتحرك بحرية عاريا وعلى مدار يوم بطوله. ولعله يكون من المقيد القول بأنه حتى الطفل المقيد ولدة طويلة تنمو كفاءاته فى نفس الفترة الزمنية للأول أى خلال ١٢ شهرا وينفس القدر بحيث يكون فى نهايتها قادرا على المشى.

ولاشك أن بعضا من التمارين هو أمر مطلوب خاصة لتنشيط حركة العضلات الواليدة حتى لو نمت تلك العضلات فى غيبة تلك التمارين.

وإذا ما درسنا التصرفات الحركية للطفل خلال العام الأول من عمره فإننا نلاحظ أن التقدم التكويني لحركاته يسير فى خط متواز مع نموه الجسدى بحيث يكون عتقا ما تسمية "رسم تخطيطى مبدئى للجسم" أى خريطة حركية له تعمل من خلال تشغيلها على توصيل الحركات المختلفة إلى مختلف أجزاء الجسم أو إلى السيطرة على نواتج التحكم فى هذه الحركات والموزعة على مختلف مناطق الجسم.

ولاشك أن النظام بالنسبة للجسم يكون أبعد ما يكون عن الكمال كذلك الحال بالنسبة لعملية التنسيق أو الترابط بين أجزاء الجسم سواء أكان هذا التنسيق إستاتيكيا أم ديناميكيا . غير أنه وعند هذه المرحلة من العمر يكون النمو التالى لها وبناء عليها نمو ذا عناصر جديدة أكثر اندماجا عن سابقتها.

أما فى العام الثانى من الحياة فإن النمو الحركى يبدو على هيئة ظاهرتين: ظاهرة التنقل من مكان، وظاهرة الاستعمال اليدوى، وتولد بدل عادة العبور على أربع- الموجودة ما بين العام الأول من عمر الطفل والسته أشهر التالية لهذا العام- وبالتدريج مرحلة السير.

أما فى عمر العشرين شهرا فإن خطوات الطفل تأخذ فى الانتظام ويكتسب طابع الثقة والتمكن. أما فى عمر سنتين فإنه يسير بلا مبالاة حتى وهو يصعد أو ينزل السلم.

وتتأكد الحركة بمختلف وجوها، وترسخ إمكانياته فى الحركة الذاتية فيما بين السنتين والثلاث سنوات. وتتوافق حركات المشى كذلك فى هذه المرحلة حتى حركات الأيدي وعملها سواء أكان تحركا متوازيا أو منفصلا بصورة تظهر كفاتتها الفرعية أو الجماعية مع بقية الأطراف.

وهذه الظواهر وفق ترتيبها وعبر وقتها تتزامن مع مرحلة السيطرة على النفس التى يكتسبها الطفل، كذلك تتزامن مع الشعور بالاستقلال عن الأم التى لم يعد يربطه بها الرباط السلبي- طلب الرعاية والانتباه وهو الأمر الذى كان موجودا يوما ما.

إذن فمستويات النضج تلك- سواء أكان نضجا بدنيا أو نفسيا حركات تحقق وعلى المستوى النفسى خطوة إلى الأمام نحو الاستقلالية الذاتية.

٢- النمو العقلى والإدراكى.

إن أكثر الأبحاث فعالية، التى أجريت على نمو الذكاء عند الطفل من الميلاد حتى مرحلة المراهقة هى تلك التى قام بها "جان بياجيه" وعلى درب هذا المؤلف وعلى مدى تفكيره سنقوم بدراسة النماذج والخطوات التى ينمو من خلالها النشاط العقلى والإدراكى للطفل.

إن دراسات بياجيه تقوم على أساس افتراضين:-

١- أن الذكاء هو نوع من أنواع التكيف الذهنى العضوى مع البيئة.

٢- أن تفكير الطفل ينمو فى الأنا المركزية، أى أنه مركز الكون كله.

ولتوضيح هذين الافتراضين يمكننا القول أن بياجيه يفترض أن السلوك التوازنى يعمل بتأثير عاملين: التمثيل والموائمة - والمقصود بالعامل الأول هو أن ترد عناصر التجارب إلى عناصر أو قضايا عقلية قائمة بالفعل سواء أكانت تلك العناصر موروثة أو مكتسبة بالتجربة دون أن نحقق لها أية إضافات أو تعديلات وعادة ما تكون هذه العناصر مكتسبة بالتفسير أو الشرح أو المشاهدة... إلخ.

أما تعبير التكيف أو الملائمة فالمقصود به، هو ذلك العنصر المكمل للأول أى بعد أن يتمثل المرء تجربته الجديدة ويقوم بتعديل أنماط سابقته المكتسبة من قبل على أساسها، وهنا يكون اكتساب الأنماط الجديدة أكثر احتراماً ورسوخاً من التى سبق اكتسابها.

أى أن التكيف الذكى هو ذلك الذى يحدث بعد أن تتماثل قضيتان متزامنتان يوازن بينهما بحيث تصحح إحدهما الأخرى.

بمعنى أن الذكاء الناضج هو الذى يبنى على التوازن الفعال والمتكامل للكفائتين معا أى أنه المقدرة على التفسير الخلاق العادل للحقيقة أو المبادرة إلى هذه الحقيقة بأكثر الطرق إيجابية وتجرداً من الأهواء.

أما الغرض التفسيرى الثانى الذى يطرحه بياجيه وهو مركزية الأنا فى تفكير الطفل فهو يعنى أن الطفل يميل إلى عدم الالتفات أو إلى عدم الأخذ فى الاعتبار أن هناك وجهات نظر أخرى غير وجهة نظره هو قد تكون مختلفة معها. وهذا الميل أو هذا الاتجاه من ناحية الطفل هو الذى يحدد الشكل الذى يبدو من خلاله فكره والذى يجعله يعبر عنه بدلا من أن يقوله، كما أن هذا الميل أو الاتجاه يحدد كذلك عنصر القناعة لديه وهو الذى يقسم، كذلك، الواقع المحيط به من منطق خبراته وتجاربه الشخصية.

وسنعود إلى هذا الموضوع في حديث لاحق.

وانحلل الآن الخطوات الرئيسية التي يسير وفقها النمو العقلي للطفل كما ارتآه بياجيه وخلال فترة الثلاث سنوات الأولى من العمر ولزید من الاستيعاب تلقى نظرة على الهيكل التحليلي التالي من رأى بياجيه:

خطوات النمو العقلي

مراحل التطور	فترات التطور	السن
مرحلة الذكاء في الإدراك الحركي من سن الميلاد إلى سن العامين	أول فترات الحس الحركي	١ شهر
	ثاني فترات الحس الحركي	٢ - ٤ أشهر
	ثالث فترات الحس الحركي	٥ - ٨ أشهر
	رابع فترات الحس الحركي	٩ - ١١ شهرا
	خامس فترات الحس الحركي	١٢ - ١٨ شهرا
	سادس فترات الحس الحركي	١٩ - ٢٤ شهرا
مرحل الذكاء المحسوس على مستوى التفكير الملموس من ٢ إلى ١١ سنة	فترة التفكير	٢٤ - ٢٨ شهرا
	فترة التفكير التخميني السابق للتحريك	٤ - ٧ سنوات
	فترة التفكير الحركي الملموس	٨ - ١١ سنة
مرحلة الذكاء المحسوس على مستوى التفكير اللفظي الشائع الاستعمال ما بعد ١٢ سنة	فترة التفكير الحركي المحدد	من ١٢ سنة فأكثر

إن النمو العقلي أو المعرفي هو ذلك الذى يكون ولید العامل الناتج من التأثير المتبادل لمختلف العناصر الموجودة فى الشخصية "الحركية- العقلية- الدافعية والتبادلية".

ونلاحظ هنا، وقبل كل شىء، أن الطفل يميل إلى أن يكون له علاقة أو صلة بأمه والبيئة المحيطة منذ أول أيامه الحياتية مستعملاً أو مفيداً لما لديه من الإدراك الحسى المتواضع والمتنوع، وعلى ذلك فإننا نجد أن الفم يسبق العينين والسمع يسبق اليدين، رغم أنها كلها وسائل اتصاله بالبيئة المحيطة به. إن الفم يكون وسيلته الوحيدة للاتصال بجسد أمه، بل هو كذلك الأداة التى يستكشف بها بل ويحلل بعض أجزاء جسده والأشياء الأخرى التى تقع فى متناول يده، لذا فإنه يمكننا القول أن الطفل يعرف عن طريق فمه إلى جانب يديه مختلف الأحاسيس.

إن الطفل يتقنه إلى المصادر الضوئية، وهو على مدى أسابيع محدودة يتعلم كيفية تتبع تحرك تلك المصادر بتحريك عينيه.

ومما لا شك فيه أنه يتعرف كذلك على الأشكال، وخاصة أنه يآلف وفى زمن قليل جداً وجه أمه وخاصة إذا ما كان فى مواجهته. ثم يبدأ فى الشهر الثالث أو الرابع من عمره فى التعرف على الأشكال الهندسية البسيطة، ولقد اتضح ذلك عندما وُضِعَتْ أمامه أشكال مسكرة وأخرى غير مسكرة. ويترك ليتصرف على سجيته فى اختيار إحداها، بل لقد لوحظ أنه عند الشهر الخامس والسادس من عمره يكتسب المقدرة أو تكون عنده القدرة على تمييز الأعماق، ولقد لوحظ ذلك عندما وضع مفل ما فوق لوح من الزجاج على أحد جانبيه ورقة مقواة فقد تحرك بهدوء وأمان فوق الجزء الأول وعندما تعداه انتابه شعور بالخوف حيث أدرك الفارق الموجود بين الجزأين.

ويمكن القول أن الطفل يقضى العام الأول من عمره فى بذل جهد لترتيب العديد من المنبهات التى تصل إليه ليضعها فى أطر موحدة ذات معان محددة لكل.

وأهم الصعوبات التى تواجه الطفل فى هذه المرحلة من العمر هى كيفية التعرف على الأشخاص أو الأشياء التى تقدم إليه بأشكال مختلفة عن المألوف، وعلى ذلك فإنه وفى خلال العام الأول من عمره ترسخ أسس المعرفة الإدراكية لديه، والتى تشكل صفة الدوام أو الثبات أهم أركانها. ونحن نقصد هنا بالثبات الإدراكى ذلك العنصر أو تلك الظاهرة التى تجعلنا نتعرف على شىء ما حتى لو تعددت أو اختلفت مظاهر تواجده.

ويشهد العام الأول كذلك- علاوة على قدرة الإدراك الحسى، ميلاد التفكير الذى هو الظاهرة المركزية لحياتنا العقلية، وهو قضية التكيف ووسيلة الالتقاء تقدما وعمقا بين أنفسنا وبين الواقع المحيط. وإذا ما وضعنا هذه العناصر كلها فى الاعتبار لتبين لنا مدى التقدم الهائل الذى يحرزه الطفل فى عامه الأول فى مجال نضجه الفكرى، وإذا كان حقا أنه لا يستطيع أن يميز -بصورة قاطعة- نفسه عن الواقع المحيط به، ويبدو كأنه يطوع هذا الواقع لاحتياجاته البدنية والمعرفية فإنه من جهة أخرى وعن طريق هذا الالتقاء المبدئى مع الواقع أو تطويعه المبدئى له هذا يمتلك الأدوات أو الوسائل التى تتيح له فى المستقبل تكيفا أفضل. ولا شك أن أولى علامات التفكير عند الطفل أو تكيفه العقلى ذات طابع تقليدى مبعثه الدوافع أو الانفعال، ومن الصعب وجود مثل هذه العلامات التفكيرية لدى الطفل فى الأربعة أشهر الأولى من عمره، وحتى لو كان هناك نشاط عقلى خلال هذه الفترة فلا شك أنه سيكون محصورا فى التفكير الفضولى، وإلى الحاجة للتوجيه اللذين ينشأ عنهما رد فعل (وهو ما يسميه بياجيه بالمرحلة الأولى للأعمال الحسية الحركية). كذلك هناك الربط والتنسيق بين رد الفعل والردود التى تنتج عن مؤثرات خارجية (وهى المرحلة الحسية الحركية الثانية) أما مرحلة النمو العقلى الثالثة والتى تنحصر فى الفترة من أربعة إلى ثمانية أشهر الأولى للعمر فيرى بياجيه أنها الفترة التى يبدأ الطفل فيها فى التفكير فى الردود التى يرد بها على مؤثرات البيئة المحيطة به، ويصبح كذلك قادرا على البحث عن أشياء بعينها بحث القاصد لذلك، أى أن التفكير فى هذه المرحلة أصبح مبنيا على القدرات المرتبة الأكثر تعقيدا للدرجة التى تجعله يستحضر للذهن أشياء قد تغيب عنه لفترة.

ولقد قال التحليل النفسى عن هذه الفترة بالذات، والهامة فى نفس الوقت بالنسبة لمراحل النمو العقلى للطفل، قال بأنها مرحلة الإيهام حيث إنها محطة ميلاد التفكير الحقيقى الصميم، ويبدو أن الطفل فى سن الستة أشهر لا يبكى عندما تحين ساعة رضاعته حيث إنه قادر على تخيل وجود صدر أمه أو زجاجة الرضاعة كما لو كانا فعلا موجودين وعليه فإن الشد العصبى الناتج عن الإحساس بالجوع يقل، لا لأن ما يرضيه موجود فعلا بل لأن تخيله العقلى يجعله يحس بهذا الرضى.

وقد يكون من المحتمل أن يحدث هذا الرضى وأن يجد الفكر بصورة مشوشة بحيث تختلط فيه صورة الخيال بحدود الواقع الحقيقى. غير أنه قد يكون من المفيد هذا التشوش حيث إنه يتعلم منه كيف يكون الواقع، أى كيف انتظار الطعام الحقيقى. ولعل هذه الظاهرة

تعطى معنى كيف يمكن أن يكون الإنسان رهينة ذاته، ولعلها ظاهرة إيجاد أو بعث التوازن المفقود الناتج عن التزايد المضطر للحاجة إلى الطعام.

واقد حدد بياجيه مرحلتين أخريين أساسيتين للتنظيم العقلى، ألا وهما المرحلتان الرابعة والخامسة لعملية الإحساس الحركى، يتم خلال المرحلة الرابعة ظهور استعداد الطفل لقرتیب بعض الأشياء الأولية التى تصل إليها يده، أما فى المرحلة الخامسة للحس الحركى فإنه يبدأ فى مرحلة التجربة النشطة لهذه الأشياء، ويكون هذا فى الفترة ما بين الشهر الحادى عشر والثامن عشر. وهى السن التى يقول عنها بياجيه أنها الفترة التى تتميز باتجاه الطفل للاكتشاف الإيجابى للبيئة والأشياء المحيطة به مع تنوع فى تصرفاته. ولعله وفى هذه الفترة يكون الطفل فضوليا، إنه يميل إلى تملك الأشياء ورميها وملاحظتها وهى تسقط.

أما فترة الـ ١٨-٢٤ شهرا فإنها تشير وفق رأى بياجيه إلى المرحلة السادسة لعملية الحس الحركى، وهى التى يظهر خلالها تشوق الطفل إلى لعبته الغائبة ومحاولة التعبير عن الرغبة فى وجودها- كما تظهر كذلك لدى الطفل بعض عمليات التوافق العقلى أو اختراع وسائل تكيف أو ربود أفعال حسية جديدة. أما الفترة من الشهر ٢٤ إلى الشهر ٤٨ فإنها الفترة من العمر التى نعتبرها وفق ما عرفها به بياجيه من أنها فترة ما قبل الفكر الاستدلالى والتى تستمر حتى الفترة من سن الـ ١١ إلى الـ ١٢ سنة، وهى تتميز بالمقدرة على التفكير المحدود إلى حد ما، المعتمد على التفاصيل الفكرية نون العموميات.

ويلاحظ فى هذه الفترة ميل الطفل إلى النشاط التقليدى وتنوع أشكال اللعب وتكوين مرحلة لغوية خاصة به، وهى عناصر تشهد نمو العملية الفكرية لديه، وهى كذلك العوامل الثلاث التى يضع فيها بياجيه تفسيرات مختلفة فيما يتعلق بصلتها بالذكاء فى مفهومه من حيث إنه عنصر التوازن الأساسى بين قضايا التطابق والتطويع. والواقع أن كل أنشطة التقليد- أى الإحساس بالحاجة إلى إنتاج شئ ما شبيه بما نلاحظه فى الحياة- ما هى إلا دليل أو شاهد على وجود لحظة يسود فيها التزامن للتطويع، ناشئة عن تكيف العقل مع الواقع.

أما اللعب فما هو إلا العنصر المستوحى أساسا من الحاجة إلى التقليد أو أنه استيعاب الواقع وفق تفسيره أو احتياجاتنا له. مع ملاحظة أنه إذا انطبقت هذه التعريفات على الألعاب الرمزية فإنها كذلك وبصورة أقل تنطبق على الألعاب الأخرى مثل ألعاب التمرين أو البناء التى تتطوى على عناصر التطويع.

أما فيما يتعلق بالمحصلة اللغوية فهي العنصر أو العامل الذى يكون بديلا أو متاوبا لعوامل التقليد والتطويع، ويلاحظ هذا العامل عند استخدام تعبير لغوى أو كلمة للإشارة إلى موضوع أو شئ أو موقف شائع أو عام بالمقارنة بأشياء محددة معروفة، أما التطويع فهو كل محاولة لتقليد الكلمة أو الجملة التى يستعملها الآخرون، وذلك عند الحاجة إلى تحويل هذه الكلمات أو الجمل إلى تجربة ملموسة.

ومن المهم فهم النمو اللغوى عند الطفل- وإلى حد ما- على أنه استمرار للغة العام الأول من عمره، إن تسمية شئ ما بالنسبة له تعنى تناوله له بفمه تماما. غير أنها مرحلة منتهية حيث تأخذ المرحلة اللغوية بعدها فى التقدم لتأخذ دورها كوسيط بين المرحلة الفكرية وتلك اللفظية، وهو ما يطلق عليه تعبير "الوسيط اللغوى" والذى يتمثل فى الإعلان أو الإفصاح عن المقدرة الذكائية لدى الإنسان الرشيد.

ولا يمكن أن ننتظر من طفل هذه المرحلة من العمر (١-٣ سنوات) أن ينطق بتعبيرات بمعنى الكلمة، غير أنه تتكون خلال هذه المرحلة بعض أنظمة التعبير حتى غير الإرادية منها بحيث تكون بدورها الرسم الكروكى للتعبيرات المستقبلية، وهذا الرسم الكروكى أو مسودة التعبيرات تتضح معالمها فى نهاية فترة النمو العقلى وتكون ذات طابع الشئ المنظم المتحرر (المنطلق) ذى الصبغة المحسوسة الذى له صفة التصميم والاستخلاص.

٣-٢: النمو الانفعالى.

إن ردود الفعل الانفعالى لدى الطفل فى أشهر عمره الأولى تكون معالمها عادة أقل تحديدا أو وضوحا بالنسبة لتلك التى تكون لدى البالغ، وغالبا ما تكون وفق الظروف المحيطة به غير ذات طابع ثابت، بل وفق ما يستثيرها من مواقف حيث إنها حالة نفسية لم تتم السيطرة عليها بعد، ولم تأخذ الطابع الاجتماعى الذى تسيطر عليه الاحتياجات الوقتية. وإذا فإن ردود الفعل هذه عندما تظهر تكون بشكل إجمالى مطلق، ولعلنا نفترض الله وفى بداية الحياة فإن ردود الفعل هذه تكون ردود فعل يسودها الطابع السلبى، باعتبارها أن الطفل قد أصبح فى بيئة تختلف اختلافا تكوينيا كبيرا عن تلك البيئة التى كان فيها أثناء فترة الحمل وتلك البيئة الجديدة تطلب من الواليد أن يبذل جهدا كبيرا حتى يستطيع أن يتأقلم معها.

ويقول بعض المؤلفين أنه فى عمر الثلاثة أسابيع تبدأ أولى مراحل ردود الفعل المعبرة عن الألم أو التضمر، ويتمثل خارجيا فى الشد العصبى أو تغير فى طريقة التنفس أو البكاء.

هذا الألم أو التضرب البدائي يتفرع منه وفي سن الخمسة أشهر انفعالان متميزان كلية أحدهما عن الآخر، وهما: - الخوف - والجوع، والثاني الغضب أو المبادرة بالاعتداء "العنوانية" - ويكون مبعث الخوف هنا ضياع الإحساس بالعون أو المساعدة، كذلك مباغلة حالة سمعية أو بصرية.

أما مظاهر الغضب فإنها تبدو غالباً عندما لا يجد الطفل العناية أو الاهتمام الذي يتوقعه ممن يعهد إليه بالاهتمام به أو رعايته، أولاً يكون الاهتمام على الشكل المطلوب أو إذا لم يأت في الوقت الذي ينتظره فيه الطفل.

ولاشك أن سلسلة الانفعالات تلك مرجعها إلى الاعتماد الشديد للطفل على أمه، وأنه قد أصبح محور العالم.

إن الطفل والأم في هذه الفترة يكونان في خلال فترة الـ ١٢ شهراً الأولى للحياة كنواة متحدة لحالة نفسية متبادلة لم تنضج بعد.

ولعل الطفل في الأشهر الستة الأولى من عمره لا يميز انفعالياً أمه عن ذاته حتى لو كانت بالنسبة له شيئاً يدركه، وخاصة أنها تتجارب دائماً مع مطالبه سواء عند الأكل أو الرعاية أو الحماية بصورة المتحمس أو المتعصب له، وعليه فإن الطفل يكاد يحس أنه سلطان متوجّح ينال كل ما يرجوه.

إن حبه لأمه في هذه المرحلة ما هو إلا حب لذاته، وخاصة أنه يحس بامتلاك جسد أمه لمجرد أنها تعطيه ثديها، وامتلاكها هي شخصياً لأنه يمتص لبنها "قمه وجسده"، إنها الفترة التي تتركز اهتمامات الطفل فيها حول نفسه وقوة، إنه يحب أمه ويمتلكها في نفس الوقت بهدوء وطبيعة فطرية، أي أنها اللحظة التي تترك آثارها التي لا تمحى في بنيتنا النفسية والتي تترسخ وتعمق خلالها أطر علاقاتنا الحياتية سواء المبنية على حب الذات أو الانفعالات النفسية، أو احتياجاتنا المراد تحقيقها، أو الرغبة في الامتلاك أو الثقة بالنفس، ولاشك كذلك أنها لحظة تمثل للطفل الذي لا يملك بعد إمكانيات إيجاد علاقة بينه وبين أمه أو يراها علاقة جزئية تمثل لحظة عدم القدرة على أن يضع تلك الأطر الأساسية موضع الرضى لديه مما يولد لديه إحساساً بصعوبة التأقلم والنمو.

ولو ألقينا نظرة شاملة على الحياة الانفعالية للطفل خلال أشهر عمره الستة الأولى، كذلك علاقته وسلوكه فإنه يمكننا التأكيد على أن كل شيء يسير وفق قانون أو مبدأ اللذة

الفورية" ولعل تصرفاته خلال هذه الفترة تظهر كيف أنه يريد إرضاء كل رغباته واحتياجاته بصورة فورية وأنه لا يمكنه أن يتخلى عن ذلك ولو لفترة وجيزة، إنها تصرفات مأخوذة من مبدأ الإحساس بالمتعة، ورغم أن هذه التصرفات تتغير بمرور الأعوام وفي مراحل النمو التالية حتى في مراحل البالغ نفسه إلا أنها ثابتة لا تتغير خلال فترة السنة الأشهر الأولى من العمر.

غير أنه وعند حلول الشهر السادس من العمر فإن تجربة جديدة تدخل إلى حياته، إنها تجربة مأساوية تثقل كيانه النفسي، إنها مرحلة بداية ابتعاده عن أمه ولو جزئياً، إنها فترة الطعام التي يبتعد فيها عن التغذية من أمه إلى التغذية المعقدة، إنها الفترة التي تعتبره أمه فيها شخصاً أكثر نضجاً من ذي قبل، وهي الفترة التي فيها تعتبر الأم أن زيادة كمية الطعام لطفلها تعنى مزيداً من النمو.

أما بالنسبة للطفل فالأمر يختلف، إنها لحظة الألم والمعاناة بالنسبة له— إنه لاشعورياً يحمل نفسه بعض الذنب فيما حدث، أى يحدث له بعض مما يسمى بعقدة الذنب، ولاشك أنه منذ هذه اللحظة لن يسود علاقته بأمه طابع الحب، بل لعله سيكون إحساساً معاكساً تماماً قد نسميه نحن إحساس الكره حيث إن مرحلة تعبيراته مازالت قليلة، وسيعمل في داخله إحساساً أن أحدهما حبه لأمه التي لا يقدر على الاستغناء عنها والآخر عدم العفو عنها لأنها انفصلت عنه وأصبحت شيئاً مستقلاً بذاته.

ولاشك أن انفصاله هذا عن أمه سيكون دافعاً له لأقلمة انفعاله مع الموقف الجديد حتى لو كان أكثر تعقيداً من سابقه، كذلك ستكون هناك مشكلات يجب أن يتعامل معها ويحلها بمبدأ الأمر الواقع.

إن انفعالاته في نهاية العام الأول من عمره ستكون هي نفسها السابقة المحكومة بعناصر الخوف والجزع والغضب أو المبادرة بالعنوان.

إن الخوف في مرحلة العام الثاني للطفل يكون محكوماً أو مسيطراً عليه أو محصوراً في نوع التربية التي تلقاها، أما الغضب فيكون رد فعل مرتبطاً بمعارضته أو إيقافه فيما يريد تحقيقه أو ما كان يتوقع حدوثه، وحيث إن إمكانية تحقيق ما يريده تبدو ضئيلة فغالباً ما تحدث نوبات ربود الفعل الغاضبة لديه في سن العامين هذا— وتكتمل الصورة إذا نظرنا إلى ربود فعل النصر الذي يحرزه لأي سبب من الأسباب، إنها ربود فعل مرتبطة بالنجاح الذي يحرزه في مجال ما.

وفي إطار الوجدان أيضا لابد أن نسجل أن الطفل يعبر في هذه السن من مرحلة الثنائية الوجدانية مع أمه إلى تلك الثلاثية مع والديه، ولقد تختلف الصورة العائلية في نظره بين شكل يتركه وشكل يتمثل له وفق الأنماط والتصرفات التي تقع أمامه والتي تميز له شكلا عن الآخر.

ولاشك أن شكل أمه يبدو أكثر دفئا من شكل أبيه، ومع هذا فإنه لا يستطيع التفرقة الجنسية بينهما أو إدراك العلاقة التي تربطهما، ولعل هذا ما سيقع خلال المرحلة التالية. غير أنه يكون أكثر استقلالية عن ذي قبل، أو يستطيع أن يبتعد أو يفصل عن أبيه ثم يعود إلى الاقتراب أو الالتصاق بهما، أي أن لديه الآن المقدرة على أن يأخذ ويترك— أن يقبل أو يرفض أي أن لديه الآن أساسيات عناصر التصرف.

٣- النمو النفسي الجنسي

لقد أعطى التحليل النفسي أهمية خاصة لهذا الوجه النفسي للطفل. ولقد كان فرويد أول من أعلن عن وجود حياة جنسية حتى عند الطفل، غير أنه يتعين أن نوضح أن تعبير "الجنس أو جنس" الذي استعمله فرويد لا يقابل المعنى المتعارف عليه الشائع الاستعمال بالنسبة لهذا التعبير، أي النشاط الذي تقوم به الأعضاء التناسلية، بل إنه يعني كذلك كل النشاطات المثيرة التي تعمل لإرضاء الحاجة البدنية الأساسية مثل الجوع وقضاء الحاجات... إلخ، والتي تكون مصحوبة عادة برضاء مستمر حتى أنه يوازن الرضاء الجنسي التناسلي عند الكبار، ولعله قد اتضح الآن ويعد ما تقدم أن هناك جنسية طفولية.

ولعل الفضل يرجع إلى فرويد في وصف الخصائص المهمة لهذه الجنسية الطفولية وتحديد توقيتاتها—أزمنتها— النفسية المرتبطة بنموه، ولقد أعاد العالم "أريكسون" النظر في نظرية "فرويد" تلك بل وتوسع فيها حيث أضاف إلى أبعاد الجوانب الغريزية التي أعلنها "فرويد" الأبعاد التي أعطاها "فرويد" في مجال التدفق الشبقي، أي تلك الطاقة التي جعل أساسها النوافع والمحركات الجنسية—تعداها إلى محاولة إيضاح وبيان الصفات الشخصية والتدخلات الاجتماعية المرتبطة بمراحل النمو الجنسي، والمكتسبة وفق النماذج الفردية كل على حدة وفي فترة عبوره من مرحلة نمو جنسية إلى الأخرى، ويوضح الجدولان التاليان تلك النماذج التي أوضحها كل من "فرويد"، و"أريكسون" على أن نعود إلى دراستها بتعمق فيما بعد.

فترات النمو النفسى الجنىسى وفق مدرسة
التحليل النفسى الكلاسيكية، وهذا الجدول يرجع إليه
بعد الانتهاء من قراءة النص

السن	الفترة	مصدر المتعة	التفسير بالنسبة للنمو النفسى الجنىسى
الـ ١٨ شهرا	الفم	الشفاه، الفم، المص، الأكل، مص الإبهام العض عند بدء ظهور الأسنان	- الاستقلال عن الآخرين- التعرف بواسطة الفم- التمييز- التعرف- الامتلاك- الثقة- العدوانية بالفم التحكم- المناقشة. أساس هذا أشكال تشخيص الأمراض النفسية الآتية:- عدم الإشباع الفريزى- الإحباط العصبى- الهوس- الإحباط النفسى- انفصام الشخصية- أو: الإثم أو الشرطى مستوى الجريمة- الابتذال- اللواط الأثنوى- إدمان المسكرات- المخدرات.
الـ ١٨ شهرا إلى ٣٦	الإخراج	الإحساس بالبهجة الناجمة عن عملية الإخراج علاوة عن السيطرة العضلية	صفة ملازمة الإخراج العناد- البخل- النفع صفة الطرد الشرعى- حارم- مدمر غير مرتب- أساس هذا أشكال أعراض الأمراض النفسية الآتية: الشك- الوسوسة- الظلم- أو اللواط الذكرى- السادية- ماسوئية الضعف.

من العام الثالث إلى الخامس	عقدة أوديب	البهجة التي مبعثها الأعضاء التناسلية والخيال المصاحب لها مع الاهتمام بالنوع الآخر	التحقيق من الوالدين عند حل عقدة أوديب - نمو الأنا العليا - تقبل دور السن والتنوع. أساس كل هذا أشكال التشخيص العرضي النفسي الآتي:
من العام السادس حتى البلوغ	مستترة	مغالبة الاهتمامات الجنسية-البهجة الآتية من العالم الخارجي مع الفضول وحب المعرفة بالطرق البديلة.	الإحساس بالدونية "القلة" القلق، الهستيرية العصبية والخوف أو كره النوع- الطموح الشارد، المغامرة- الرغبة في الرجل- التذلل- التعري.
المراهقة، سن النضج	تناسلية	السعادة الناتجة عن ارتباط مع الجنس الآخر	النرجسية الموجودة في الفترة التناسلية تنتهي بالحب للآخرين ويبدأ الاهتمام بهم- حل مشكلة الوالدين.

مراحل وفترات النمو عند "أريكسون"

الفترة	الفترة النفسية الجنسية	المقابل لها النفس الاجتماعي	العلاقات القائمة ذات معنى
الطفولة ١-١٨ شهورا	تجسيد لأشياء مستلهمة أو مرئية	ثقة مطلقة- مقابل عدم الثقة	شكل الأم
الطفولة ١٨-٣٦ شهورا	الإخراج لكلا النوعين أو الحركات العضلية	الاستقلالية مقابل الشك	الاشكال الأسرية
سن اللعب	فضولي- انطوائي: مرحلة التعرف على عضو التماسل- حركة محدودة	مبادأة- مقابل الذنب	الأسرة الأساسية
سن المدرسة	مستقر	مهارة العمل مقابل الإحساس بالدونية	الجيران، المدرسة
المراهقة	البلوغ	الكرامة والمكانة مقابل التشتت	الشلة، الرئيس
الشباب	الميل للانتماء	الصداقة الحميمة- التماسك مقابل العزلة	الزميل سواء في الصداقة والنوع تنافس/ تعاون
الرشد	الواهب	العطاء بدل المنع	العمل، المنزل الخاص
النضج	الاندماج	التواجد بدلا من الضياع	الجنس البشرى

إن الفترة الزمنية التي نحن بصددھا مقسمة وفق نظرية التحليل النفسى إلى مرحلتين تمثلان خصائص مختلفة كلية بعضھما عن بعض بالرغم من عدم وجود فاصل قاطع بینھما.

المرحلة الأولى تمر عبر سنوات العمر من ساعة الميلاد حتى الشهر الثامن عشر، وهى المرحلة الفمىة إنها المرحلة العاطفية من العمر التى تتركز مهامها فى الوظيفة الغذائية ويكون لها واجبان، التغذية والإرضاء الجنسى "شبقى"

وتعرف بعض الدراسات مرحلة استعمال الفم هذه بأنها مرحلة ذلك الجزء من الجسم المخصصة للبحث عن السعادة عن طريق الشفاه واللسان والفراغ الفمى كله وأنها إحدى أبرز ظواهر الإرضاء الجنسى فى هذه المرحلة، وخاصة مص الإبهام الذى ما هو إلا البحث عن البهجة بعيدا عن العملية الغذائية، واجتياز هذه المرحلة مرتبط بفترة الفطام والتى هى مرحلة الانفصال الجسدى عن الأم والتى تترك آثارها الدائمة فى الحالة النفسية للإنسان، وتفسير ذلك أنه فى هذه المرحلة من العمر - تلاحظ بعض أغراض الفزعة العدوانية لدى الطفل وقد فسّرھا التحليل النفسى بأنها "سادية مرحلة الفم" والتى تعبر عن نفسها ويصفه خاصة بالعض أو الهجوم بالأسنان على الأشياء أو على الأم.

وإذا ما اكتمل النمو النفسى فى نهاية هذه المرحلة بصورة طبيعية، فيمكن القول بأن حجر الزاوية قد وضع فى بناء شخصية الطفل، وحجر الزاوية هذا يمثل الأهمية أو الكفاءة التى تجعل الطفل قادرا على تقبل نفسه والآخرين، وأن يفكر فى نفسه كإنسان طيب، وكذلك العالم المحيط به والآخرين. وباختصار فإنه يمكننا القول بأنه قد اكتسب الثقة التى هى ملوئ الإحساس بالأمان والمقدرة على الاعتقاد فى حاجته للانتماء والاندماج فى الآخرين، ولقد اكتسبت هذه الثقة درجة من الأهمية جعلت البعض يعرفها بأنها الثقة الأساسية أو ثقة الأساس.

وعلى العكس من ذلك فإن الطفل الذى لا يمر بهذه الفترة بصورة طبيعية يعاني خلالها من الحرمان أو عدم الاهتمام من قبل الأم، فلا شك أنه ينهى هذه المرحلة بخبرات عديمة الفائدة، وسيكون عدم الثقة سيطرا عليه.

ولذا فلنكتفى بتفادى هذا الموقف السلبي للطفل فإنه يتعين ألا تبتعد الأم عن طفلها أو أن يكون له مرافق يصحبه بحب وانتظام، كما يجب ألا يكون المرافق عاطفة مبالغ فيها أو مضطربة أو ذا عصبية حيث تورث تلك الحالات أضرارا ملحوظة على شخصية الطفل حتى

لو لم تكن - كما ذكر العالم سبنتز - على المستوى الذى تصل إليه مرحلة الطفل الذى يحرم نهائيا من رعاية أمه له.

أما المرحلة التالية فى سلسلة النمو النفسى الجيسى فهى المرحلة التى تكون ما بين الشهر الثامن عشر حتى السادس والثلاثين، وهى الفترة التى يكون الطفل فيها قد نضج أو تقدم نموه العضلى، وأصبح يتحكم فى عملية الإخراج، وهذا التقدم فى النمو العضلى مع المقدرة على السير يقابله أو يلزمه تقدم من نوع آخر ألا وهو الاستقلالية. ويكون إحضار وعاء الإخراج بالنسبة للطفل حدثا يوميا هاما يصحبه احتفال يشارك فيه الطفل، وبكل ابتهاج، ولاشك أنه يريد أن يبقى فى هذا الوضع - عملية الإخراج - ولأطول مدة يستطيعها إذ يلاحظ الاهتمام الذى يعطيه الوالدان وخاصة الأم لما يقوم به فى أثناء هذا الوقت.

هذا الموقف الانفعالى للطفل وتصرفه أثناء - جعل "فرويد" يسميه أو يفسره على أنه مرحلة يستشعرها الهيكل النفسى فى هذه المرحلة، وأصبحت اللذة التى كان يستشعرها الطفل فى عامه الأول والتى كانت محصورة فى فمه أصبحت ذات إطار أكبر حيث كذلك المنطقة الإخراجية والتى تحتل بذلك المكان الثانى من أماكن نمو الطفل الجنسية الطفلية.

ولاشك أنه لو كان تفسير "فرويد" هذا يقدم بعض الملامح الصحيحة لهذا النموذج فإنه يخاطر فى نفس الوقت بأن يقلل أو يبسط ويصوره مبالغ فيها تصرفات الطفل خلال هذه المرحلة من نموه، ومع هذا فإنه يمكن قبول هذا الوصف أو التعريف لعملية الإخراج هذه ولكن على أن نعممها، ونرى أنه وفى كل مظهر من مظاهر تصرفات الطفل خلالها تبين مظاهر الأخذ والاحتفاظ بها والترك أى محاولة البحث عن الأمان من خلال الممارسة المتبادلة للحالتين من حيث إنهما مواجهة للواقع. إن المرحلة الشرجية يمكن أن تترك أثرها على تكوين الشخصية من حيث إنها توجد بين الطفل وأمه نوعا من تبادل المنفعة وهو الأمر الذى يعود للظهور مرة أخرى ولكن بين الإنسان والمجتمع أو البيئة.

واقْد لُقبَت هذه الظاهرة أيضا باسم السادية الشرجية من حيث إنها مظهر للبهجة فى السيطرة على التصرف والرغبة فى التحكم وممارسة هذه السيطرة مع النفس ومع البيئة فيما يتعلق بتكوين خصائص الشخصية والحاجة إلى ممارسة الواقع أو الابتعاد عنه، وهو الأمر الذى ركّزنا عليه عند التحدث عن الأنشطة التقليدية فى حالة اللعب أو الكلام فإن هذا التكوين يقول لنا أنه خلاف ما كان يقع فى ظل المرحلة الأولى للنمو فإن الطفل يجد نفسه

الآن مدفوعا لاتخاذ موقف إيجابي مع الواقع حتى لو استمر مسيطرا عليه وبصورة خافية ومطلقة، عامل الحاجة إلى تكيف نفسه بأن يكون داخل إطار مبدأ اللذة.

وإذا ما كانت العلاقة بين الطفل ووالديه وبيئته الاجتماعية المحيطة به ذات طابع يسمح له بممارسات متكافئة سواء من ناحية علاقاته أو تصرفاته إلى جانب الناحية العاطفية فيهما، وإذا ما كانت المشاعر الموجودة تضمن له اتزاناً أساسياً، فإن الطفل في هذه الحالة يبدأ في المرحلة الثانية من نموه وقد امتلك أساساً متيناً لاستقلالية شخصيته، فهو ملئ بالثقة والأمان (الخصائص الإيجابية للمرحلة الأولى) والاستقلالية (الخصائص الإيجابية للمرحلة الثانية).

أما إذا كان الوالدان غير مراعيين له أو مبتعدين عنه فإن الطفل ينهى المرحلة الثانية من نموه بشخصية سلبية يسيطر عليها الشك والإحساس بالفشل.

٣- النمو الارتباطي

إننا ولكي نفهم فهما صحيحاً حالة الطفل فلا غنى عن التعرف على الخطوات التي يمر خلالها الطفل حتى يصل إلى تكوين وتحقيق علاقة ما مع عالمه الخارجي.

إن الطفل يكتسب على طول فترة سنوات عمره الأولى الإمكانيات والمقدرة على تكوين علاقات مع العالم الخارجي له، وكذلك الأشخاص المحيطون به، ويحدث هذا بطريقة تبادلية مع نفسه المعرفي والدافعي.

ولندرس وبصورة أدق وأقرب الأنماط التي يمر بها أو يحدث من خلالها هذا الارتباط مع البيئة.

لقد تمت الإشارة إلى عملية الميلاد إلى أنها أولى خبرات الطفل في الحياة، إنه أول انفصال له يواجهه في حياته، إنه الحدث الذي قد يبقى عالقا في ذهنه إلى الأبد، كما أن الطفل للأسابيع الأولى من عمره لا يلحظ هذا الانفصال ولا البيئة الجديدة التي يعيش فيها والتي لا تبدو له بعد بيئة خارجية، بالنسبة له ذلك لأنه مازال غير قادر على أن يميز جسمه مما يحيط به.

وهذه المرحلة يطلق عليها «فرويد» المرحلة النرجسية، أما «سبترز» فيسميها مرحلة التفاضل، فإحساس الطفل في هذه الفترة يكون إحساساً بعدم الحاجة لأي شيء (يبدأ الطفل منذ شهره الثاني بالإحساس بالحاجة إلى الغذاء عندما يحس بالجوع).

إن تعبير «الترجسية الأولية» يرجع إلى الأساطير الأولى التي تعنى «عشق الذات» ولقد استعان به «فرويد» لكى يدلل على أن الطفل وفى الشهور الأولى من عمره لايعترف بأى شئ خارجى عنه وأهم منه، وكيف أنه يعتبر نفسه بذرة الحب، ويقف تعبير «الشئ الوحيد» على قدم المساواة مع التعبير الأولى، وقد استخدمته لغة التحليل النفسى كذلك.

إن تعريف التحليل النفسى لشئ ما يوضح أو يعنى مدى استجابته، أى وصوله إلى شئ غريزى أو فطرى معين، كذلك فإنه ويتعبير «مرحلة الشئ الوحيد» يشار إلى الحدث أو الشئ الذى يدركه الوليد أو الأحداث الخارجية التى تصل إليه أو مسألة طبيعته، أما إذا تكلمنا عن مرحلة «حلم التمييز» فالمقصود بها كل المظاهر الطفلية التى تكتسب فى أولها الطابع الجسمى، والتعبير هذا مازال محل جدل وتفسيرات أخرى فى مجال التحليل النفسى.

إن الوليد منذ أيامه الأولى يظهر قدرته على التعامل عن طريق انفعالاته وتجاريه مع انفعالات الآخرين، فهو يدرك تماماً ما إذا كان مقبولاً أم لا من المحيطين به.. أما فيما يتعلق بعلاقته مع أمه فإنه ينجح فى التفاعل مع ذلك الجو العاطفى الذى تحيط به، فمثلاً إذا كانت الأم متوترة، ينتبه الطفل فوراً إلى ذلك لدرجة أنه يضطرب ويرفض ثديها أو يتوقف عن الرضاعة من أن لآخر.

وتتكون **شبكة** بين الطفل وأمه شبكة اتصالات، وأقل إشارة منها دليل على وجود حاجة ما لديه تستحسها الأم وتعمل على إرضائها، ولقد قام «سبتز» بدراسة هذه النماذج من الإشارات التى تتلقها شبكة الاتصالات تلك سواء بين الطفل وأمه فى المرحلة الأولى، أو بينه وبين أشكال ما فى بيئته فى المرحلة التالية لها. ولقد استعمل هذا العالم تعبيراً «منظماً» ليفسر بعض النقاط الحساسة فى مراحل نمو الطفل، ويوضح أنه بين تلك النقاط تتولد تيارات نمو تتداخل فيما بينها أو تندمج لكى تنشأ بعد ذلك، ومن هذا الانعماج أسس لها كل نفسية جديدة على مستوى أعلى من التعقيد.

ويوضح «سبتز» أنه وفى مرحلة تالية لفترة الأسابيع الأولى من عمر الطفل تتولد رويدا رويدا بعض التنظيمات الأولية التى تسمح للطفل بالتقاط بعض الإشارات أو المنبهات التى على رأسها تلك المتعلقة بالرضاعة.

ويحس الرضيع وفى نهاية الشهر الثانى من عمره إحساساً بصرياً باقتراب الإنسان منه، ويكون هذا بناء على إحساسه بحاجة فسيولوجية. إن السلوك الاشتياقى هذا المرتبط

بالحاجة يتطور ويتحسن في فترة الشهر الثالث للطفل الذي يكون أثناءها قادرا على أن يتابع بعينه ويتركيز حركات الوجه البشرى.

إن الوجه البشرى هو أولى الإشارات له، إنه الشكل المميز سواء أثناء رضاعته أو حركته فإن عينيه تبقيان دائما مثبتتين على وجه أمه. إن أول ابتسامة، أو بمعنى أدق الابتسامة التي يوجهها الرضيع إلى الوجه البشرى في هذه الفترة من العمر حسب رأى "سبترز" ما هي إلا أول منظم نفسى، أو بمعنى آخر أول لبنة في علاقته بالأشياء - إن هذا الشئ البشيري أو الرائد في مجال العلاقات لا يعنى شيئا ذا قيمة بالنسبة للطفل لأنه مجرد مثل لإرضاء حاجة ما عنده، أما المرحلة التالية في تنظيم مراحل العلاقات البيئية فهي المرحلة التي تلى مرحلة الشئ البشيري أو الرائد إلى مرحلة الشئ الواقعي أى بين الـ ٦ - ٨ أشهر، في هذا العمر لا تكون علاقته بأمه على أساس الإشباع الجسمى «البيولوجى» بل إنه يسعد لجرد رؤيتها دون أن يكون لهذه الحاجة وجود، ويرفض الطفل أن يذهب إلى أشخاص مجهولين بالنسبة له إلا في حالة وجود الأم (وتفسير ذلك أن الشخص الغريب بالنسبة له يعنى غياب أمه) كما أنه تصرف يعنى بداية الإحساس برود فعل الألم والغموض بالنسبة له، وهذا يعنى أن الطفل قد اختار شئنه المفضل فعلا وعقد معه اتفاق علاقة محسوسة واقعية، ويطلق «سبترز» على هذا الاتفاق الرابطى الجديد بين الطفل وشئ ما هو خارجى عن عالمه اسم «المنظم الثانى» ويجب ألا يتوقف دور الأم هنا عند الشعور بالأمان الذى يحس به الطفل بل يجب أن يكون نموذجا أو مثالا لما ستكون عليه علاقاته الاجتماعية الأخرى، أما فى العام الثانى من عمر الطفل وعندما يكون قد أقام علاقة مع شئ مكتمل واضح، ألا وهو الأب فيمكننا القول بأن الرابطة الرمزية قد تكونت لديه.

وأولى علاقات هذه الرابطة هي ما يعبر عنه الطفل بالرفض بأن يهز رأسه علامة «لا» وهو ما يعنى أن الطفل يرفض وضعاً يفرض عليه أو حظرا على تصرفاته من قبل أمه، أو أن الطفل قد خرج كلية من مرحلة العلاقة الرمزية مع أمه إلى مرحلة إثبات أو إظهار استقلاليته، وهو الأمر الذى يعتبر حدثا قائما بذاته بصرف النظر عن علاقة الحب مع أمه، وحركة الرفض هذه تظهر فيه بين سن الـ ١٥ و الـ ١٨ شهرا، وقد سماه «سبترز» بالمنظم النفسى الثالث، وهو التصرف الذى يعنى ظهوره أن الخطوات الرئيسية لإقامة علاقات مع الأشياء قد تحققت.

ويتعين أن نبرز أن المرحلتين المنظميتين السابقتين لهذه الأخيرة ناشئة عن حافز أو عامل نابع من مبدأ إرضاء البهجة أو الرضا، أما عملية الرفض في مرحلة المنظم الثالث فهي دليل على تكون العلاقة المرتبطة بمبدأ الحقيقة. والواقع أن الروابط أو الصلات التي كانت الأنا مركزاً لها في الوليد سواء الإشارية منها أو الرمزية أصبحت ذات صبغة تفسيرية متعلقة بالغير، حيث إن الطفل يدخل عليها رموزاً حركية ولفظية.

وتستحوذ ما يطلق عليه «الموضوعات الانتقالية» على أهمية كبيرة خلال فترة التطور الارتباطي في حياة الطفل - إنها موضوعات أو أشياء صغيرة ذات خصائص متميزة لها من ناحية اللمس إذا كان ناعماً أو ساخناً أو مبهجاً، أو يميل الطفل وخاصة في سنى حياته الأولى إلى الاحتفاظ إلى جواره ببعض الأشياء التي تقدم له ... إذن فهذه الأشياء تمثل له مرحلة الانتقال من الحالة الرمزية الترجسية إلى العلاقة الشيفية التي تكون في هذه ما يحل محل الأمان الذي كانت توفره له أمه يوم أن كانت العلاقة بينهما في سبيلها إلى النضج.

3 - العام الرابع والخامس من العمر

الآن نبدأ في دراسة تطور الطفل في مختلف وظائفه خلال الفترة من العام الثالث حتى الخامس من عمره أي الفترة التي يلتحق فيها الطفل بمدرسة الحضانة.

لماذا يوجه الطفل إلى هذه المدرسة وفي هذه السن ؟ لأنه فرضاً قد كبر بالقدر الكافي الذي يمكن أن ينفصل فيه، ولبعض ساعات عن أمه يومياً - لأنه أصبح مستقلاً ذاتياً إلى حد ما - ولأنه بمقدوره الآن أن يندمج مع بيئة غريبة عنه، يحتاج إليها ويمكنه أن يستخلص منها العديد من المزايا، سواء في علاقاته مع أقرانه أو لاستغلاله لمواد مناسبة لنموه، أو للخبرات التي يمكنه أن يكتسبها في بيئة ملائمة له ... إلخ.

إن هذا لا يعني أن الطفولة لم تنته مرحلتها بعد، لأنه يتعين على الطفل أن يقوم بكثير من التجارب قبل أن يصل إلى مرحلة العصباء، ويمكنه أن يندمج أو يدخل إلى البيئة المدرسية الأكثر تعقيداً، أو التي تتطلب منه مزيداً من النضج.

إن من واجبات دور الحضانة أن تمهد له كل هذه الخطوات، ويمكن هنا السبب الذي يعطى أهمية كبيرة لمعرفة شبه تفصيلية للخطوات التي يتحقق من خلالها نمو الطفل.

ونبدأ بدراسة مسارات التطور الرئيسية في العوامل المؤثرة في نمو الطفل خلال

العمر المذكور.

١٤ - النمو الحركي

إن الفترة التي نحن بصددنا تتميز وإلى درجة كبيرة بغزارتها الحركية والحسية. إن الطفل عموماً في فترة ٢ - ٣ سنوات يبرز حيويته ونضجه الحركي بنشاط متقد ومتفجر سواء بالداخل أو خارج المكان الموجود فيه - إنها الفترة التي لا يتعب فيها الطفل حتى تعثره الرغبة في غزو الفراغ المحيط به وأن يجتاز العوائق الموجودة معه في بيئته.

إن احتياجاته تلك وثيقة الصلة بنموه الجنسي، وهو الأمر الذي سندرسه بعناية فيما بعد، والذي يجب أن يوضع في الاعتبار لدى من يقومون على رعايته.

إن حركة الطفل في سن الثلاث والأربع سنوات تفقد الطابع العشوائي، وتصبح أكثر انسجاماً وهو الأمر الذي يدعونا إلى تسميته بسن العنونة واللفظ - إن الطفل في هذه السن يقلد ما يراه من حركات الآخرين الأمر الذي يسهل عليه اكتساب الخبرات، ونورد هنا جدولاً موجزاً مأخوذاً من «جيزل» للقدرات الحركية المتصلة بهذه الفترة من العمر، وهو جدول إرشادي، لذا فإنه يتعين ألا نجبر الطفل على تنفيذ ما لا يقدر عليه من حركات واردة به.

٢ سنوات :

- يركب عجلة بثلاثة إطارات.
- يرمى الكرة.
- يجرى «يسرع ويبطئ بسهولة»
- يرسم «بخطوط واضحة محددة»
- يثني قطعة ورق طولاً وعرضاً.

٣ سنوات :

- ينط على رجل واحدة.
- يتشعبط.
- يحمل إناء خفيفاً دون سكب ما به من سائل.
- يرتدى ويخلع ملابسه بمفرده.
- يزرر ملابسه ويربط حذاءه.
- ينقل أشكالا مبسطة بالقلم الرصاص.

- يسعده القيام بالرسم ... وتكون رسوما واضحة.
- يحسن استعمال المقص.

■ سنوات :

- ينط الحبل.
- يقلد كل أنواع الرياضات تقريبا.
- يركب العجلة.
- يتشقلب وينط على الأرض.
- يقوم بكل الأشكال الحركية المتكافئة مع قوته.

ولابد من مراعاة سعة المكان بالنسبة لكل مرحلة حتى يكون متفقا مع نمو الشخصية وحركات الطفل وحريته في سن ما بين الثالثة والسادسة، ولابد من الاهتمام بتهيئة المكان المناسب له لتمكينه من إظهار قدراته الحركية، ولابد من مراعاة وجود حدائق خاصة بالأطفال بها سلام وزهاليق ومشيدات خشبية وأسمنتية.

ولاشك أنه ستكون هناك فروق بين طرق استغلال الأولاد والبنات للفراغات والعوائق، والأول يسود طريقتهم الفضول والثواني الشمولية، ومع هذا فالغالب على طريقة الاثنين هو التشابه وحسب المعرفة.

وتبدأ هذه الألعاب الحركية في النقصان عند سن السادسة عندما تحد من فطرية الطفل الواجبات والمسئوليات المعهود بها إليه. وتحل محل الحرية الفطرية السائدة في مرحلة العمر محل الدراسة هذه أول درجات القوة كذلك يحل محل الرغبة في أن يكون الطفل محبوبا، والرغبة في أن تكون له قيمة.

٤- النمو العقلي والمعرفي

إن مرحلة العمر ما بين سن الـ ٣ " والـ ٤ " سنوات تشهد عبور النشاط العقلي للطفل من مرحلة الفكر الرمزي الذي يغطي المرحلة ما بين العامين والأربعة أعوام إلى الفكر الإدعالي التمثيلي الذي يبدأ في التعبير عن نفسه في العام الرابع ويستمر حتى نهاية العام السادس أو الثامن.

إن أول هذين الشكلين (الرمزى) من النشاط العقلى يمثل فترة العبور من فترة الذكاء الحسى الحركى إلى فترة الفكر الملموس. أما الشكل الثانى (التخمينى) فيتمثل فى التعبير عن فترة النشاط العقلى قبل المنطقى (ما قبل المنطق).

أما الشكل الثانى لهذين الشكلين سابقى الذكر من أشكال التفكير فى المرحلة التى نسميها المرحلة الثالثة للنمو، فهو ذلك الشكل الذى يتيح لنا تأكيد أنه يمثل لحظة ذات طابع تطویری فى مراحل النشاط العقلى.

إن مرحلة الفكر الرمزى هى المرحلة التى يعبر الطفل أثنائها عما يطلق عليه الشكل اللفظى للذكاء حيث تكون الكلمات فيها عبارة عن أصوات تشير إلى واقع ملموس حتى لو لم تكن الكلمات تعبر عنه تعبيرا صادقا إذ أنه الواقع الوحيد الذى يملكه الطفل "الواقع الاسمى".

إن الكلمات فى هذا النوع من التفكير لم تأخذ بعد شكل التعبير ذى المعنى حيث إنه تهدف إلى الإشارة إلى حقيقة ملموسة ذات طابع خاص بها.

أما فيما يتعلق بالتفكير الإدراكى أو التخمينى الذى يكون ما بين سنوات العمر الرابعة والسابعة فإننا نجد أنفسنا أمام موقف له أهميته للتفكير الملموس حيث تبدأ المعانى فى ترتيب نفسها وعلاقاتها ببعضها البعض داخل أطر متناسقة، ومع هذا فيجب ألا ننسى أن هذه المعانى ذات طابع عملى، وأن تماسكها يتأتى من توظيف العلاقة بين العناصر المكتسبة وإدراك كنهها - وحيث إن التفكير فى هذه الحالة لا يكون تفكيراً مبنياً على موضوع مستخلص من المظاهر الملموسة للواقع ولا على معلومات مكتسبة منه، فإننا نخلص إلى أننا أمام مرحلة لا يكون التفكير فيها فكراً له المعنى المفهوم لمصطلح التفكير.

ويقول "بياجيه" فى هذا الشأن أن الطفل لا يزال غير قادر على إصدار أحكام أو التعبير عن شئ بعيداً عما اكتسبه أو أدركه من الواقع، مثال ذلك أن الأشياء التى يراها مكومة أمامه على منضدة تكون فى تخيله أقل حجماً من نفس الكمية من الأشياء التى يراها مرة أخرى ولكنها مبعثرة على مساحة أكبر من مسطح المنضدة، أى أنه لا يدرك بعد الفارق بين نفس الكمية من الأشياء فى موقفين مختلفين.

ويمكن القول أن الذكاء فى نهاية هذه المرحلة التى نسميها أو نعتبرها ذات طابع تعايش وليس رد فعل يكون ذكاء قادراً على تجميع مفردات المعلومات قاصراً على ربطها

بعضها ببعض ويتضح هذا الأمر جليا عندما يواصل الطفل التساؤل عن السبب "لماذا" وهو فى نفس الوقت غير قادر على ربط الإجابات ببعضها البعض، ذلك أن لعبه ما هو إلا لحظات مشتتة.

ولعله يتضح مما سبق قوله أن تفكير الطفل فى هذه المرحلة من العمر ٤ - ٧ سنوات يكون تفكيراً متأثراً بصورة كبيرة باللغة المتكلمة فى محيط أسرته، أى أن اللغة تحدد إلى حد ما تفكيره الذى كانت العواطف والأحداث قد أثرت فيه وتعمق حركته فى المرحلة السنّية السابقة.

ويمكن القول أن اللغة تخلق أو على الأقل تسهم فى إيجاد هيكل التفكير وهو الأمر الذى يجعلنا نعى مقدار الإعاقات التى تسببها ازدواجية اللغة والتى تجعل الطفل يفكر تفكيرين فوريين وفق منطقين مختلفين.

ومن طريق اللغة تتكون مجموعة الأسماء وتكتسب مرحلة ما قبل التعبير إمكانية التعميم والتحديد، أى أن التفكير يتطور ضمنا إلى المرحلة التالية.

ومع هذا فيجب ألا يخدعنا مظهر الثراء اللفظى فى هذه الفترة من العمر حيث إنه غالبا ما يخفى كثيرا من عدم الفهم أو الخلط، ذلك أنه - وكما قيل من قبل أن تفكير الطفل ما زال قليل الحساسية لعملية الربط الفعالة، وأنه ما زال معتمدا على خصائص الواقع الملموسة أو المدركة.

إن الإدراك والأفعال لا يمكن أن تتمثل أو تتطوى على وقائع معمة ومتداخلة فيما بينها، وهو الأمر الذى تصطبغ به أو تتميز به ظاهرة التفكير الإدراكى أو التخمينى، ويفسر جان بياجيه التفكير الإدراكى أو التخمينى بأنه ذلك النوع من الفهم الذى يقوم بصفة أساسية مطلقة على الأسباب، إن الطفل يفكر فيما يراه دون أن يشغل باله بالمتناقضات، ذلك لأن منطق ما زال شموليا محكما بعملية الاستيعاب، ولم ترتبه بعد قوانين العقل أو المنطق.

وتظهر وجهة النظر الشخصية للطفل وعدم قدرته على ربط العناصر ببعضها ببعض فى تعبيره بالرسم. إن ذلك الذى يراه الكبير فى رسم الطفل تعبيرا سخيلا أو غير منطقى أو تعبيرا غير صحيح هو فى الواقع تجسيد لتأثير التغيرات فى وجهة نظره حيث إنه لا يقدر على الربط أو التوفيق بين مختلف وجهات نظره أو لحظات تعبيره أثناء الرسم، ولذا فإنه

يخلط بينها، أو يميز واحدة عن الأخرى، وهذه الظواهر تشهد كلها فرضا على وجود قضية فكرية لها دلالتها الرئيسية.

إن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر واقعية عنه في مراحل السابقة، إنه يخلطه ببعض الواقع الذي لا يكون إلا في وجهة النظر الملموسة، لديه، وهذا الأمر يؤدي بنا إلى بعض خصائص أو مظاهر التفكير الطفولي مثل الاختراع أو التصنيع والإحياء... إلخ، وسوف نتحدث عن هذه المظاهر فيما بعد.

إن مرحلة النمو العقلي التي نحن بصددنا قد عرفها البعض على أنها ما قبل مرحلة ما قبل العمليات العقلية التي يكتسب فيها الطفل بعضا من المعاني التي تكون أساسا للفكر العامل أو بمعنى آخر ذلك النوع من التفكير الذي يستخدم ما قبل العمليات المنطقية. وإذا ما وضعنا في الاعتبار تعريف "بياجييه" للذكاء سالف الذكر، وإذا ما سلّمنا بفكرة أن الخبرات التي يكتسبها الطفل في سنّ حياته الأولى لها أثرها في النمو الذكائي له، وأنه عندما يلتحق بالمرحلة الابتدائية يحمل معه مجموعة من المعارف، وقدرا غير ظاهر من التعليم، وهما العنصران اللذان يحددان مدى نجاحه أو فشله في حياته المدرسية، فإنه يتضح لنا كم هو هام أن نزود الطفل ومنذ عهده بدار الحضانة بهذه العناصر، ونعوّده كيف يحل ويوازن ويستخلص النتائج، أي نربيّه على التفكير.

إن الطفل في سنّه التي نحن بصددنا وكما ذكرنا من قبل يفكر وفق مستويات وأنماط مختلفة عن تلك التي يفكر وفقها الناضج، ومن هنا تبدأ أهمية التعرف على قنوات التفكير الطفولي حتى -نتقبل وبصورة أوقع- الصغير، وأن نتتبع نموه ونساعده على شحنه وأن نوسع مداركه دون أن نحمله مشكلات هي أكبر من إمكانياته الفعلية.

إن التعبير عن معلومة ما أو شيء ما يجب أن يمر عبر ثلاثة أنظمة: تناولها، تجسيدها ثم قولها، وهذه العناصر الثلاثة مكونة من الرمز لفظيا أو بالرسم.

والكبير يستطيع أن يتحرك عبر هذه القنوات بسهولة أو حتى استعمالها معا، وفي نفس الوقت، أما الطفل فإنه لا يستخدم إلا القناتين الأولىين، أما الثالثة فإنها تبدّله غاية في التعقيد... إلخ.

وذلك لأن الطفل عادة ما يحكم على أساس ما فهم، علاوة على أنه عندما يريد استعمال الإطار الرمزي فإن النتائج التي يخلص إليها تفكيره سرعان ما ترفض ذلك إذا ما

اكتشف تعارضا مع ما فهمه من قبل. وسنوضح ذلك بأمثلة في حينه. إن تقدير الطفل للكميات يمثل بالنسبة لوجهة نظر "بياجيه" أحد المفاتيح اللازمة للنمو العقلي عنده.

والطفل عند التحاقه بدور الحضانة لا يملك بعد هذه المقدرة التقديرية: لماذا؟ إننا إذا ما وضعناه في موقف يتعاض فيه المظهر مع المنطق فإنه يحكم على الأشياء وبصورة مطلقة وفق شواهد الجنسية التي هي أسهل له في التعامل والتي يعتبرها هامة لا يحيد عنها. فعلى سبيل المثال إذا ما وضعنا أمام طفل له من العمر ثلاث أو أربع سنوات بعضا من الصناديق وكل منها لعبة ما ثم نجعله يلاحظ اللعبة وبها اللعبة جيدا ثم نخرج اللعبة من الصندوق ونجمعها كلها بعضها مع بعض ونسأله عما إذا كان عددها أكثر أو أقل من الصناديق... إننا سنجد في أغلب الأحيان أن الإجابة ستكون لصالح الصناديق حيث إنه يربط بين العدد والحجم الظاهري لها.

كذلك لو وضعنا عصوين (عصاتين) متساويتى الطول وجعلنا طفلا يعرف ذلك جيدا ثم غيرنا زاوية وضع إحدى العصوين (العصاتين) بأن نضعها بزاوية مخالفة لوضعها الأول ونسأل الطفل عن الأطوال سنجد أن الرد يكون وفق رؤيته لطرفى العصى. ويمكننا الاسترسال في الأمثلة إلى ما لا نهاية.

إن "بياجيه" يجعل عملية حفظ الكميات تعتمد على تعدد نظرة الفكر لموضوع ما، أو الإلمام به من مختلف الزوايا، إننا نجد أن الكبير يستطيع أن يتمثل أى حدث أو نتائج أحداث ما، وفق ترتيب وقوعها أولا، أما الطفل فإنه لا يقدر على أن ينظر بنفس النظرة إليها، ذلك أنه شديد الارتباط بالواقع عند حكمه على الأشياء، وبالتالي فإنه لا يصل إلى نفس النتائج التي يصل إليها الكبير.

إن أهم إنجازات مرحلة ما قبل العمليات التي نحن بصدها هي الوصول إلى مقدرة إنماء كفاءة حفظ الكميات التي تتكون من معرفة بعض خصائص الأشياء، ومنها أنها لا تتغير جوهريا لمجرد التغير في مظهرها.

حقيقة أخرى للتفكير الطفولى في المرحلة التي نحن بصدها، هي أنه لا يأخذ في اعتباره وجهات النظر المغايرة لوجهة نظره هو، كذلك لو وقع حادثان متلازمان أمام فإنه يمكنه أن يحكم حكما صحيحا على أشدهما جذبا لانتباهه مع الخطأ في الحكم على الآخر.

آخر إنجازات مرحلة ما قبل التشغيل هي الوصول إلى المقدرة على استحضار مختلف خصائص شئ ما وفي نفس الوقت وهو ما يطلق عليه "علاقة النتائج".

إن امتلاك الطفل لمقدرة الاحتفاظ واستخلاص النتائج تعتبر خطوة هامة في طريق وصول الطفل إلى مرحلة النمو التي يطلق عليها «بيجاية» الفكر العياني ٨ - ١١ سنة، وهي الخطوة التي يكون الطفل عندها قادراً على القيام بأبسط عمليات الفكر المنطقي حتى لو كانت مبنية على نقاط قد أدركها بعقله فقط. وعند هذه الخطوة يحل واقع الأمور محل واقع الذات، ويكون الفكر أكثر تحليلية وحساسية للعلاقة بين الأشياء، وتبدأ في الظهور حاسة النقد التي تبرز من عدم قبول التعارض بين الأشياء، كذلك تظهر المقدرة على ربط العناصر ببعضها البعض، بل وتتغلب على مبدأ التيقن المبني على الفهم السطحي.

إن نمو كفاءة التفكير عند الطفل تأتي من خلال خبرته بالأشياء المجسدة والتعامل معها ذلك أن الطفل يكون غير قادر على التفكير في الحكم على الأشياء ما لم تتح له فرصة التجريب، ونور الحضارة هي الحقل المناسب تماماً لهذه التجارب، ويسند إلى المعلمة واجب اقتراح المشكلات، ولكن على هيئة ألعاب تساعد على نمو الذكاء لدى الطفل.

٤-٤- بعض سمات التفكير الطفولي:

إن التفكير الطفولي علاوة على أنه يكون بصورة مختلفة كمّاً عن مثيله للكبير حيث إنه ليست لديه بعدُ القدرات أو المستوى الذي يصنعه كفكر تام، إلا أنه وبصورة كيفية يبدو مختلفاً مع نفسه من حيث المضمون والتوظيف.

إن سمات التفكير وخاصة المتعلقة بالواقعية الثائرة على التفاصيل المستوعبة، والأنا الذاتية التي ترفض الآراء الأخرى المخالفة لتلك الشخصية، تحدد معالم الاتجاهات الرئيسية لمثل هذا التفكير وتفسيره للحقائق المحيطة.

ونبدأ بتحليل سمات هذا التفكير المتعلقة بالواقعية.

إن الواقعية توجد وبصورة مستمرة مادام المنطق ينمو في إطار وتطبيق اجتماعية، ولذا فإنه يتعين أن ننتظر حتى تنضج تلك الخبرة الواقعية ويظهر تفتحها، علاوة على أن هذا التفكير يعوزه الحنكة، وذلك بسبب «الأنا الذاتية» التي تولد مع الطفل، والصعوبة التي يواجهها في إعطاء سمات للأشياء التي يقابلها في الواقع.

«والواقع الاسمي» يعتبر إحدى سمات التفكير الطفولي، وهذا وليد الواقعية المباشرة. ولقد سبق القول بأن نمو الذكاء إلى جانب اللغة يعطى قيمة للكلمة، ولكن كيف يرى الطفل الكلمة.

- إنه وحتى ٦ - سنوات يرى أن الكلمات هي التي تصدر الأشياء.

- ثم وحتى ٨ - ٩ سنوات يعتقد أن الأسماء قد اخترعها خالق الأشياء.

- أما ما بين ٩ - ١٠ سنوات فإنه يكون مقتنعا بأن الأسماء قد أتت بعد أن اقتنعنا بها.

إن هذا التطور يوضح تدرج النمو في التسمية الواقعية، والذي يكون موازيا للتفكير الطفولي عند مرحلة بداية الأحلام. إن صعوبة شرح الحلم على ظاهرة ما تكمن في استيعابها أولا، ثم إن هناك ازدواجية بين العالم الخارجى والداخلى، وكذلك بين التفكير والمادة ولذا فإنه:-

- حتى ٥ - ٦ سنوات يكون الحلم أتيا من الخارج ويكمن داخل الحجرة.

- ثم وحتى ٧ - ٨ سنوات يأتى الحلم من الرأس ولكنه من الخارج وهو ما يعتبر أمرا غير حقيقى.

- وعند ٩ - ١٠ سنوات فقط يصبح الحلم ظاهرة فكرية، أى داخل الرأس أى شيئا داخليا. أى أن الحدود بين ما هو خارجى وما هو داخلى غير محددة المعالم، أى أن هناك اندماجا بين المادة والتفكير، ولعل عدم وضوح هذه الحدود يولد داخله ذلك الاعتقاد المبني على عنصرى "المشاركة" والاتجاهات أو العملية السحرية الفطرية.

إن الطفل واع كالكبير بمضمون تفكيره، ولكن الفرق يكمن فى أنه لايعى بعد أن هناك قضايا تسبب هذا التفكير، ولذا فإنه يضع تفكيره فى قالب مختلف عن ذلك الذى يضعه فيه الكبير.

إن مضمون الدراية مؤسس على الواقع، أما الاندماج الحادث بين الواقع والتفكير فمرجه إلى ذلك التشابه أو المقارنة بين القضايا الخارجية وأطر الخبرات الموجودة لديه.

أما عنصر المشاركة فإنه ذلك الرباط أو العلاقة التى يستتبها الفكر البدائى، ويربط بها بين شيئين يعتبرهما متطابقين رغم عدم وجود أى شكل من أشكال التطابق أو أية صلة واضحة بينهما تدعو إلى هذه المشاركة، وبالتالي تكون العملية السحرية هي ما يعتقد الفرد أن بإمكانه أن يقوم بها لتطوير الحقيقة.

وهكذا فإن اعتقاداً يسيطر على الفكر المشبّع بالواقعية بأنه إذا ما سمينا أو فكرنا في موضوع ما فإنه يمكن تطويره، وهنا يظهر عدم التمييز بين الحالة النفسية وتلك المادية.

كما تظهر كذلك حالة الفكر السحري لدى الطفل التي تتجلى في إمكانية طغيان الميول المسيطرة لدى الطفل على الواقع المجسد الموجود أمامه في بيئته. ولعل "النرجسية" مع الواقعية تسهم في إظهار هذا الميل الفكري المسيطر لديه. إن القصور في فهم "المسببات" يلعب دوراً هاماً في تحديد نوع هذا الفكر السحري عند الطفل بالفعل، فإنه توجد صلات موضوعية تربط الأشياء ببعضها البعض، غير أن الطفل هو الذي يفسرها في ضوء وجهة نظره الذاتية هو.

وهذا التفكير السحري لدى الطفل في هذه المرحلة سيختفى عندما يستطيع أن يستخدم -وبصورة صحيحة- العمليات المنطقية في تفكيره وأن يميز بطريقة أفضل بين ما هو قائم وما هو مستهدف أو ما هو مادي وما هو مطلق.

لندرس الآن سمات التفكير التي تتبع عادة أو مباشرة من التعميم الذي يعم الخبرات الشخصية التي تمثل "الأنا الذاتية" وسنجد أنها إحياء لأغراض التهديد (أي جعلها ذات هدف أو ذات غرض)، الاختلاق، أو إعطاء دور للمساهمة أو التدخل حتى فيما لا حاجة لها به.

إنه لا يميز بين ما هو بدني وما هو نفسي، وإذا فإن الطفل أو الصبي يرى حياة في كل الأجسام التي تراها جمادات، وهذه الفترة من التفكير التي تعطى الحياة للأجسام تمر بالخطوات التالية:

- حتى ٥ - ٦ سنوات، وحسب استعداد الطفل فإن كل شيء مادام نشطاً وله حركة يعتبر حياً حيث إنه يعطى الحياة لكل شيء يقاومه، والواقع أنه لا يعطى وعياً أو حياة للأشياء بل إننا قد نفترض وجود خلط بين الحياة والحركة.

- أما من سن ٧ - ٨ سنوات فإنه يقتصر في إعطاء الحياة للأشياء المتحركة وليس مصدر حركتها، وهنا يكون اكتشافاً جديداً أن بعض المتحركات غير مستقلة الحركة.

- من سن ٩ - ١٠ سنوات تكون الحياة في الأجسام ذات الاستقلالية في الحركة.

إذن "مما إحياء" عند الطفل يعني بالنسبة له مقاومة أو استجابة الأشياء للحركة حسب رغبته.

وتشارك هذه المفاهيم للإحياء في إيجاد صعوبات لدى الطفل عند بداية عهده بالتفكير المنطقي الذي يبدأ بداية غامضة عندما تبدأ معتقداته في الإحياء في الارتفاع.

وإذا ما انتقلنا على أنه يلجأ إلى أسلوب الإحياء ليفسر حالة أو تسلسل حدث ما فإننا نجده من ناحية أخرى لا يلجأ إلى "الصدفة" لكي يبرز أفعالا عارضة، بل إنه يعطيها صفة النشاط الذكي أو الإرادة والمعنوية "أي صورة أخرى من صور الإحياء".

أما فكرة التجسيد فإنها تأتي متأخرة بالنسبة للطفل وتكون في سن ١٠ - ١٢ سنة وتحل محل التفكير الهادف أو الفكرة المعنوية للأشياء.

أما تعبیر «الإحيائية» فإنه يشير إلى اتجاه التفكير الطفولي للخلط بين مسببات الأشياء واختلافها من قبل الإنسان، ويتخلى عن هذا التعبير أو استخدامه عندما يريد أن يفسر الظواهر الطبيعية، وهنا كذلك نجد نوعا من الإحياء ينشأ عن إيجاد رابط ومشاركة بين الظواهر الطبيعية والإنسان.

أما عملية «الإحيائية» هذه مرجعها الحاجة إلى البحث عن سبب لكل ظاهرة نلاحظها، لذا فإن النجوم تكون كأننا حيأ وأعياء، ونعتقد أن للتدريس الديني أثره المتواضع في هذا الشأن حيث يشير إلى سابق وجودها، هذا ويحدث عند الـ ١٠ - ١١ فقط أن يبدأ الطفل في إعطاء إرجاع عنصر الحياة للنجوم إلى الأصل الفراعني ثم الطبيعي فيما بعد.

وقد يكون للمتغيرات التي تحدث لهذه الظواهر الطبيعية أثرها عند الأطفال فهم يسألون عن أصلها وأصل السماء والسحاب والليل والنهار... إلخ حتى لو كانت هناك فروق بسيطة بين ظاهرة ما وأخرى، والذي يستتبع تنوعا في ترجمتها أو تفسيرها بالنسبة للطفل.

مجمال القول أنه حتى في التفكير الاختلاقي أو التصنيعي عند الطفل فإن هناك اتجاها للمشاركة التي يكون هو مركزها والتي يمتد أثرها إلى كل ما هو حقيقي واقع مع ربطه بسمات "الأناتية" للتفكير الطفولي.

٤- النمو اللغوي

تعتبر اللغة من أهم العناصر المؤثرة في نمو الطفل وخاصة في المرحلة السنية التي نحن بصدها، إذ أن هذا النمو مرتبط مثل نظيره العقلي والمعرفي بالذكاء ونموه، ودليل على وضوحهما وتواجههما، إلى جانب أن اللغة في إطار السنة الثالثة من العمر تصبح ذات وظيفة نفسية لأن الكلمات المكتسبة خلال العام الثاني من العمر تتحرر من نطاق النظام الآلي الذي شكل تواجهها خلال هذه الفترة وجعلها أنوات رسم للأشياء.

إن اللغة في مرحلة ما قبل الثلاث سنوات كانت وسيلة تعبير، وتصرف مستقلة عن البيئة الموجودة فيها، ولم تكن تمثل تصرفا اجتماعيا بالمعنى المصطلح عليه رغم استيفائها لعنصر المخاطبة، وكانت الكلمات دائما مصحوبة بأفعال تعبيرية حيث إنها بمفردها لم تكن تكفى للتعبير حتى لو استخدمت الأفعال فقط، بل إن الكلمات كانت تستخدم كأنوات لعب أو تمارين.

أما فيما بعد الثلاث سنوات بقليل فإنه يطرأ تغير ملحوظ على استخدام اللغة يسهم إلى جانب الإثراء اللفظي في النمو الذكائي للطفل، كما تتبجح فرصة استخدام الكلمات كأنوات تحدد موقف وتطور حالة اللغة الذاتية إلى تلك الاجتماعية، وعموما يجب ألا نقيم النضج اللغوي على إطلاقه بل بعلاقته بتصرفات الطفل الأخرى، إلى جانب نوع وكم المؤثرات التي تدفع بها إليه بيئته.

إن تقييم حجم اللغة يكون عادة بمقدار عدد الكلمات التي يستطيع الطفل أن يستخدمها مع كلمات أخرى، إلى جانب مقدرته على فهم تعبيرات أو تركيبات أكثر تعقيدا من ذي قبل، كذلك التناول اللغوي لمواقف مفترضة.

ويقول «جيزيل» إن الأبجدية التي يجب أن تكون عند طفل الثلاث سنوات تتكون عادة من ٨٩٦ كلمة تصل وبسرعة إلى ١٢٢٢ كلمة عند ٤٢ شهرا.

وإذا أردنا أن نضع طفل الثلاث سنوات في اختيار لغوي، فيجب أن يكون هذا الاختيار بسيطا كأن نطلب منه أن يذكر أسماء الأشياء العادية لديه، ولا يتعين أن ينبجج في تسمية كل الأشياء التي نطلبها منه، ولا شك أنه ستكون هناك فروق فردية، فمثلا يندر أن نجد طفلا في هذه السن لا يتكلم مطلقا، ولكن في أغلب الأحيان تكون اللغة في مرحلة التكوين أو عدم النضج عند الفترة من ٢٤ - ٣٠ شهرا، ولهذا فإنه يجب أن نلفت انتباه الطفل إلى الأشياء المحيطة به ونعلمه أسماءها إلى جانب الرد على تساؤلاته بإسهاب.

أما فيما يتعلق بالنطق، فعادة ما يشوبه النطق الطفولي، ولكن يجب أن يكون ذلك بشكل مفهوم، ويأتي هنا دور المعلم في تصحيح هذا النوع من النطق الذي يلقي عادة قبولا لدى الأسرة، على أن يراعى المعلم ألا يجهد الطفل أو يصر على التصحيح إذا ما بدا الطفل متمسكا بنطقه حتى لا تكون هناك المخاطرة باهتزاز لغته مستقبلا.

ويردهر النمو اللغوى لدى الطفل عند بلوغه أربع سنوات، بل لعله يفوق نموه فى جوانب أخرى إن الطفل فى هذه السن يتكلم عن كل شئ، بل ويتلاعب بالكلمات ويطلب تفسيرات جديدة بعد أن فقدت السابقة صفاتها التى كانت تقنعه أو ترضيه، كما أنه يحكى القصص الكثيرة ويعلق على المواقف التى تحدث أمامه أو الأحداث التى يراها. لقد أصبح ثثاراً.

وفى هذه الفترة يتداخل الفعل/ الحدث مع اللغة، الأمر الذى يمكن اعتباره مؤشراً متوقعا للنمو النفسى بصفة عامة. إن الأسئلة التى يوجهها الطفل فى هذه السن تعتبر مؤشراً على طريقته اللغوية التى سيتناول بها الموضوعات فيما بعد مرحلة «الأنثى الذاتية» أو الواقع المحيط به. إنها أسئلة تعكس تطوره الاجتماعى.

أما عند الخمس سنوات فإن الطفل يكون قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته، بل ويستفيد منها بفاعلية، أما الجديد فى الموضوع هنا فهو أن الطفل عند هذا الحد يكون قد تمكن من التعرف على الوضع الاجتماعى بحيث يحدد المناسب وغير المناسب لكل موقف على حدة، فيبدأ فى الإقلال من كلامه بل لعله يكتب بلغته لقد أصبح ناقدًا غير واثق فى هذا الذى يحدث، ولعل هذا يرجع إلى عوامل نموه العاطفى، ولذا فيلزم نصحه وتشجيعه فى هذه المرحلة.

لقد تكاملت اللغة مع وظائفها الطبيعية الشخصى منها والاجتماعى، الأمر الذى يعكس درجة النضج التى وصل إليها الطفل.

٤ - النمو الانفعالى والنمو النفسى الجنسى

إن المرحلة الثالثة من مراحل النمو تأخذ اسم المرحلة الجنسية عند «فرويد» وهى المرتبطة بعقدة «أوديب». أما «أريكسون» فيسميها مرحلة «الجنس الطفولى» وهذه المرحلة الثالثة لها أهميتها الخاصة حيث تضم مرحلة النمو الحركى وتطور سمات الإثارة فيه.

وانبداً أولاً بدراسة الصلات التى تربط الطفل بوالديه، لقد انقضى العام الأول من حياة الطفل فى علاقة يكون الطفل وأمه قطبيها، أما الأب فقد لاحظ الطفل وجوده وتعرف عليه ولكن التعامل معه مثير سطحي أو ثانوى، أما فى المرحلة التالية فقد اقتربا من الطفل معا كعامل مثير، وتمت ملاحظة الفارق بينهما، كذلك الفارق فى الصلة التى تربطه بأى منهما بالآخر، ومع هذا فإنه لم ينجح بعد فى فهم العلاقة التى تربط هذين الشكلين ببعضهما البعض من حيث درجة القرابة.

أما المرحلة الثالثة فقد بدأت معالم هذه العلاقة تتضح له بصورة استنتاجية إن الاثنين، الأب والأم، لهما ببعضهما البعض علاقة عميقة لكن طبيعتها مازالت في غير متناوله، ولكنها ترسخ في وجدانه كعامل مثير، له إيماءاته إنهما مختلفان ولكنهما مرتبطان، وهنا يكمن العامل الجديد في الموضوع ... إن علاقتهما تخلق عنده ضغوطا محركة أو مثيرة وخاصة أنه في المراحل السابقة استوعب كلا منهما كعنصر قائم بذاته مستقل بوظيفته.

ولذا فإنه يبدى بعض السلوك التي تعبر عن إحساسه هذا، إنه مثلا يسعد عندما يزاها إلى جواره ولكن لا يسعده تجاورهما بعيدا عنه، فيحاول أن يضع نفسه بينهما، أو أن يفرقهما، يبدى فضولا نحو خرفة نومهما ويسعده البقاء في سريرهما، يفضيه أن يراهما في لحظات السعادة، أو أن يجهدهما معا وأن يتركاه في رعاية الآخرين.... إنه يريد أن يصل إلى معرفة الحقيقة في علاقته بهما أو حقيقة علاقتهما ببعضهما البعض.

وإذا ما أضفنا إلى ذلك أنه سيصل إلى اكتشاف الفروق بين الجنسين وخصائص جسده هو فلا شك أن هذه الخبرات ستدخل بطريقة أو بأخرى في علاقته بالفروق الملاحظة بين والديه والتي من بينها فروق في التصرف والمهام والنواحي والبن.

ويمكن القول أن النمو الجنسي عند الطفل في سن ما بين الثلاثة والخمسة أعوام يتمثل إلى جانب التعبير في مكان الإحساس باللذة، وبالتالي الاندفاع بالاهتمام بمكان العضو الجنسي عنده، وهو ما يلاحظ من اهتمام الطفل بجسمه، وإمساكه بعضوه الجنسي كما لو كان يمارس العادة السرية، الاستثمار الجنسي لها بملاحظة الاختلاف الشكلي لوالديه وخاصة الجنس المخالف له والذي يميل إلى أن يجد فيه توجيه الاهتمام العاطفي بالأخص إلى أمه، أما الطفلة فتفضل البقاء إلى جانب الأب، وينشأ عن هذا الانفعال أو الشعور موقف معقد إلى حد ما يمكن أن نصفه في الإطار التالي:

الابن

الحب حب وكراهة

للوالد من النوع المخالف للوالد من نفس الجنس

إن هذا الموقف يعتمد بالدرجة الأولى على العلاقة بين الوالدين أنفسهم وهي التي تشحن الطفل بدورها بالمعاني الانفعالية والجنسية التي يتفهمها لاشعوريا، كما يتوقف كذلك على علاقة الطفل بوالديه. وتتميز علاقة الطفل بوالده الذي هو من جنس مخالف له بالحب،

أما علاقته بوالده الذى هو من نفس نوعه فتكون علاقة متبادلة حيث إنه والده ولكنه منافسه جنسياً فى نفس الوقت فى حبه لوالده من الجنس الآخر، وخاصة فيما يتعلق بعلاقته الوظيفية معه والتي قد استنتجها.

ولقد أطلق "فرويد" على هذا الموقف "أويب"، والتسمية صفة التعميم، ذلك أن هذا الموقف بالنسبة للطفل يسمى "عقدة أويب" وعقدة "ألكترا" للطفلة.

والكى يسير النمو الانفعالى الجنسى هذا فى طريقه الطبيعى لابد أن يجتاز الطفل هذه العقدة عند نهاية هذه المرحلة من النمو، التى لا يجب فيها أن يكون الطفل قد تبين فى والديه نموذجين مختلفين تماماً عن بعضهما البعض: ذكر ومؤنث، سواء من ناحية تصرفاتهما أو دورهما النفسى الجنسى، بل عليه أن يتقبل كذلك دور وتصرف والده الذى هو من نفس جنسه... وإذا ما تحقق ذلك فإن الطفل وطريقة ذاتية إيجابية يجد نفسه فى هذا الوالد وأنه عندما يكبر سيكون لديه نفس الشخصية بكل ما فيها.

إن هذه الخطوة هامة من حيث إنها تسمح للطفل بأن يقضى على مأساوية عقدة أويب عنده، وأن يخطو بنجاح إلى مراحل النمو التالية.

أما فى سن الخمس سنوات فإننا نكون أمام كائن لم تتضح نفسيته الجنسية، بعد وإنه فى مرحلة ما قبل التماسلية بالرغم من أن أسسها قد اكتملت تماماً، وخاصة إذا ما كان النمو قد أخذ مجراه الطبيعى وطريقة متزنة، الأمر الذى يعنى الوجود المسبق للكبير فى تجسيد الصغير حيث إن هذا الأخير قد تقبل دوره النفسى الجنسى وسمات تصرفاته الخاصة به هو.

إن من السمات العامة بهذه المرحلة من النمو أن يقوم الطفل أو الطفلة بتجربة أنوارهم، ولكن بطريقة خاطئة كل حسب نوعه سواء كان هذا بطريقة فضولية أو شاملة. والطريقة الفضولية تتمثل فى مسابقات جرى أو تسلق وأخذ دور عدوانى هجومى مسيطر، أما الطريقة الشاملة فى الألعاب فتكمن فى الألعاب، التى تحقق علاقات اجتماعية مثل جنى الثمار أو لف شئ ما أو الدفاع والحماية.

وعندما نصل إلى نهاية هذه المرحلة من النمو فإننا نجد أن الطفل والطفلة قد اكتسبا

بفضل سمات هذه المرحلة شكلا أساسيا آخر فى شخصيته أو شخصيتها... إنها كفاءة المباشرة، الأمر الذى يعنى أن النمو يسير بطريقة طبيعية.

أما إذا لم يحدث هذا، أى أن عقدة "أوديب" لم تحل فإن هذا يعنى أن أحد الوالدين مازال فى نظر الطفل منافسا له، وأن العلاقة بينهما مازالت تتأرجح بين الحب والكراهية، الأمر الذى يجعل الطفل ينهى هذه المرحلة من النمو بطريقة سلبية فى شخصيته منشغلا باستمرار عقدة الذنب لديه، والتي يعيشها بسبب هذه المنافسة التى بينه وبين أحد والديه.

٤- و: اللعب

اللعب هو ذلك النشاط الذى يقوم به الطفل والذى يمكن أن نطلق عليه مجازا "العمل" وواجب على الطفولة أن تعمل من أجل أن تنمو، والطفل يمارس هذا النشاط العملى عن طريق اللعب، وعند سن الخامسة أو السادسة يكتسب الطفل المقدرة على التمييز بين اللعب والعمل، ويفرق بينهما من منطلق الواقع الذى اكتسبه ويأخذ حركته إلى عالم الواقعية عبر عالم العمل والاكتشاف.

واللعب هو حياة الطفل، وخاصة فى المرحلة السنية التى نحن بصددتها - حتى أن أبسط الأشياء فى نظر الكبير تعتبر نشاطا هاما للصغير - يمدّه بالمقدرة على السيطرة والتحكم فى الأشياء المحيطة به. إنه عندما يتعرف عليها بواسطة اللعب يستطيع أن يستعملها ويطوعها له.

إن اللعب هو النشاط الذى يطفى بل ويسيطر على المرحلة السنية للطفل ما بين فترة الثلاث والخمس سنوات فىكون له تأثير ملحوظ عليه من الناحية النفسية، إنه الشرارة الدالة على وجود نشاط عقلى تخيلى كبير عند الطفل، أو بمعنى آخر إنه الدليل على انطلاقته هذا الخيال وتحرره من عالم الواقعية. وهذه الشخصية تجعلنا نطلق على اللعب فى هذه الفترة من العمر اسم "اللعب الرمضى". إن قطعة خشب تتحول فى نظره إلى سيارة.. فهو لا يأخذ الأشياء على واقعها بل يراها وفق ما يقدمها له خياله... إنها رموز لأشياء خاصة به.

إنه يعيش الرمز حتى فى نفسه، فقد يراها شيئا ما يعجبه أو دمية أو حتى حيوانا الأمر الذى يجعلنا نتصور مدى أهمية ظاهرة الرمز عند الطفل وكم هو عميق فى معناه، مُرضٍ له، يسمح له بأن يلمس بيديه خبراته التى عاشها، والتعزق أو الحرمان الذى عاناه ويحولها كلها ويطيحه الخيال الخاص إلى الصورة التى يحب أن يراها فيها - وهذه هى الصورة التى

قال عنها "فرويد" إنها الحركة الأساسية للعب والتي يندمج فيها الواقع والخيال وخاصة في المرحلة السنية التي نحن بصددھا، حيث تعمل فطرتها على تكملة الصورة الواقعية لكي تكون بالشكل المطلوب؛ ولذلك فلو أننا أسقطنا النشاط التخيلي من اللعب الطفولي نرتكب خطأ تربويا كبيرا، ذلك أن ظاهرة اللعب هي النشاط التخيلي وهو المتفق مع حركة الرضا النفسي أكثر من الرضا الواقعي "الحقيقي"، وليس معنى هذا أن اللعب يعوق الاتصال بالواقع بل انه يسهله ويكون حلقة الوصل معه، شأنه شأن أى نوع آخر من الخبرات ولكن بصورة مختلفة حيث تحدث الخبرة بعد بعض الوقت وليست بالصورة الفورية، وفي إطار عملية التطوير التي تستلزم بعض الوقت، ولا يعيب اللعب هنا أن يكون له صفة أو سمة البدائية حيث إنه أولا وأخيرا يقصد بلدائه الإرضاء الذاتي.

واللعب علاوة على أنه تعرف متطور على الواقع فإنه يتيح أيضا للطفل تعرفا على الخبرات الاجتماعية أى أنه يسهم في تطور الاجتماعية عنده، ولذا فإن فترات تطور اللعب عند الأطفال يمكن أن توصف بأنها فترات التقدم في علاقاتهم الاجتماعية كذلك، وقد تلتى هذه المرحلة في الفترة الثالثة لنمو الطفل، وهي رغم أنها تشهد في دور الحضانة إلا أنها تصل إلى مستوى متواضع إلى حد كبير من الأثر. فعلى سبيل المثال إذا لاحظنا جمعا من الأطفال يلعب مع بعضه البعض فإننا نلاحظ أن كل طفل منهم يكون مع نفسه وحدة مستقلة من المجموعة. إنها مناجاة فردية بشكل جماعي.. إنهم موجودون مع بعضهم بعضا، ولكن بصورة متفرقة "متفرقين"، والأمر الذي يفسر سبب رفض الطفل لوجود زميل لعب معه بصورة حقيقية، أنه يريد أن يخلق زميل لعب "متخيل" له يريده انعكاسا لنفسه أو نائبا عن تخيله.

إن النشاط في اللعب هذا والذي يأخذه الطفل من الواقع ما هو إلا شاهد على أن الصنوبر يعبر ويعمق عن نفسه ولكن في صورة أنشطة تبدو كأنها ساذجة. إنه لا يرمز لنفسه فقط بلعبه هذا ولكنه يعبر في هذا اللعب عن مكتون نفسه ليطلقه، الأمر الذي يجعلنا نفهم السبب الذي من أجله يمكن أن يكون اللعب في هذه الفترة من العمر عاملا يستفاد به كإداة بالغة الخصوصية في تشخيص الأمراض، أو فرصة متاحة في فن العلاج للذين يعترهم بعض الاضطراب في فترة نموهم الانفعالي. وعلى كل حال، إن اللعب الفطري هو شكل من أشكال العلاج الطبيعي الذي يحل به الطفل جزءا من مشكلاته الشخصية، وهذا ما يجعلنا نتعرف وبوضوح على سبب حب الطفل لتكرار عملية اللعب. إنه يجد متعة في أن يكرر ويلا ملل

اللعبة المرمق كوديا، مثل لعبة الأسرة أو الطبيب، ويكون هذا عادة في سن من ٢ - ٥ سنوات، ويسعد الطفل أن يكرر اللعبة ذاتها إلى جانب ما يخرج به منها من نتائج. والتكرار دليل على أن اللعبة تلقى لدى الطفل رخصا يتجاوب مع احتياجاته الفطرية أو صراعاته الداخلية أو تولد القلق لديه، وهي عناصر تتعاون كلها مع خبراته الحالية إذا ما اعتبرنا أن لعبة الأسرة أو الطبيب تأتي في فترة عقدة أوديب، وهذه الخبرات تتواحد فيما بعد بقواعد الواقع وصالته الاجتماعية.

هذا فيما يتعلق باللعب كعلاج فطري وإذا ما استغله الكبير ذو النضج الكافي وخاصة فيما يتعلق بالرموز التي يقدمها اللعب، فإنه يمكنه بالتأكيد أن يحول الموقف الفطري هذا إلى موقف يتحكم فيه لصالح تشخيص العلاج المطلوب: "العلاج النفسي باللعب".

٤- ن: نمو الترابط "العلاقات"

لا بد أن نكرر القول هنا أن كل أنواع النمو التي نحن بصدد دراستها ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى، بل هي رباط وثيق - وإذا فإن العلاقات الشخصية المتبادلة التي يمكن أن يقيمها الطفل تنمو ويصير متوازنة مع نمجه العقلي - الانفعالي، العاطفي النفسي الجنسي التي هي بطبيعة الحال حالات نضج مشروطة ويستجاب لها وفق المتطلبات وأشكال البيئة ومدى تشجيعها للطفل الذي هو في خضمها.

ومن وجهة نظر العلاقات القائمة بين الطفل والكبير، والمفروض أنه يعيشها وبصفة عامة في ظل سيطرة أقرائه عليه، وهو ما لاحظناه في وصفنا للنمو الانفعالي النفسي الجنسي والذي هو طبيعة علاقته في بيئته الأسرية فإنه ينتج عن هذا كله أن تبدو المعلمة في نظره وكأنها تقوم بدور الأم بالنسبة له أو "بديل المظهر الأمومي". وقد يحدث أحيانا نوع من "الانتقال" للمشاعر التي يكنها الطفل لأحد والديه إلى هذه المعلمة سواء أكانت مشاعر إيجابية أو سلبية، بل إنه من المحتمل كذلك أن يجد الطفل في مربيته الأب أو الأم الذي يتبناه تعويضا له عن موقف سلبي إحيائي من هذا الوالد تجاهه في صميم حياته الأسرية. وفي كل الأحوال، فإن العلاقة الشخصية المتبادلة التي يقيمها الطفل مع المعلمة هي - وفي خطها العريض هذا - تكرار للواقع الحادث مع والدته سواء أكان وثاما أو خلفا، وإذا يلزم أن نحاول فهم احتياجاته ومطالبه العاطفية حتى نستطيع أن نساعد على اجتياز هذه اللحظة الحساسة من حياته مع مراعاة ألا يكون هذا على حساب السكينة التي يجب أن تعم

صلته بمعلمته، هذه الصلة أو الرابطة التي يجب ألا تكون منافسا أو بديلا عن "رابطته الأسرية".

وقد لوحظ إلى جانب ما سبق فيما يتعلق بالقلق الذي يسببه النمو النفسي الجنسي للطفل أن تضار وبسهولة هذه العلاقة (الرابطة) الشخصية المتبادلة بينه وبين الكبير بسبب عدم التقييم الواقعي للموقف مما قد يؤدي إلى كبت يعم الشخصية الصغيرة التي هي في طور النمو، بل وينعكس بشكل كبير على العلاقات الشخصية المتبادلة التي ينشئها الطفل الصغير عندما يكبر.

إن الطفل في المرحلة ما بين الثلاث والست سنوات لا يعد مستقلا ذاتيا كلية لأن شخصيته لم تتشكل بعد بصورة مكتملة. إنه يطلب من الكبار الذين يقيم معهم علاقات أن يحبه وأن يتقبلوه كما هو لا أن يُقَيَّموه، وخاصة أنه لا غنى له عنهم. وتتم علاقة الصغير بالكبير في هذه المرحلة السنية بالإحساس بالغيرة التي تتجلى في علاقته بأقرانه، والغيرة شعور لا تفسير له غير أنه شعور بالحاجة إلى التملك التي يحسها الطفل تجاه والده الذي هو من الجنس المخالف له، كما أنها إحدى تبعات "الأنا المركزية" و"إنانية الطفولة". ومن الواضح أن هذا الشعور لا يجب أن يُشَجَّع، كما أنه من الواضح كذلك ضرورة تفهمه واحترامه باسم هذا المكون الحبي الذي يطلقه ويحرره.

إن علاقة الطفل في هذه السن مع أقرانه لها وتطيفتها في النهاية: إنها تنمى اجتماعيته. والفروض أن اهتمام الطفل بإقامة علاقة مع أقرانه تبدأ اعتبارا من الشهر الثامن من عمره، وهذا الاهتمام محدود في إطار اللعب، وإذا لم يرقم اللعب أو اللعبة بدور الوسيط بين الأطفال فلن تكون هناك علاقات على الإطلاق.

وعند سن الثالثة تظهر دلائل التعاون والعلاقات الاجتماعية عندما يستخدم الطفل اللعبة إلى جانب نشاطه لشرح ما يقوم به من أعمال لزملائه، إلى جانب أن المنافسة بين الأطفال أثناء لعبهم المشترك دليل على وجود الاهتمام بزميل اللعب، ومع هذا فما زال التعاون بعيدا عن متناول الطفل حيث تمنعه «الأنا المركزية» من أن يضع في اعتباره وجهات النظر الأخرى للغير.

أما عند سن الرابعة فإن المنافسة تأخذ سمة هادفة واقعية. إن الغيرة بين الإخوة هي إرهابات هذا الشعور الذي يأخذ شكل المنافسة في العلاقات بين النظراء. والطفل في هذه

السن يميل إلى منازلة أو منافسة رفاق اللعب، وأن يتفوق عليهم في كل أنواع المهارات، لذا يلزم القول بأن الأساليب التربوية المنحازة لهذه المنافسة تؤتى نتائج فورية غير أنها مناسبة لاحتياجات الطفل وترضيقتها بالقدر المناسب لتكوين نشاطه المدرسى، أما إذا بالغنا في فرضها على الطفل فإنها تصبح أساليب تربوية عاجزة بل عقيمة ولا تؤدى الغرض منها في الوصول بالطفل إلى مرحلة استعمال الأساليب الحياتية الشائعة أو العامة أو مرحلة التعاون بل قد تقيده في الحركة.

إن التصرف التعاونى للطفل في هذه السن يكون عادة تصرفا تعاونيا زائفا، إذ أن اللعب يكون متوازيا مع بعضه البعض، إنها ألعاب متزامنة وليست تعاونية.

يبدأ الإحساس بالزمالة عند الطفل اعتبارا من سن الخامسة، وهى السن التى يبدأ فيها اللعب المنظم ذو القواعد فى الظهور إلى جانب الحركة العقلية، التقليد المطابق للواقع، وكلها عوامل تسهل المخاطبة، أى تبادل التعامل فيما بينهم. إن الحياة الاجتماعية المكتسبة فى هذا الصدد تنبئ عن طريق هذه التعاملات أى حياة المجموع. والطفل يجد أفضل صورة للحياة الاجتماعية فى دور الحضانة التى تقدم للطفل إمكانية التجريب الاجتماعى الجماعى، الأمر الذى يتعدى توافره فى الحياة الأسرية، ورغم وطأة المشكلات التى يعانىها طفل هذه السن سواء العائلى منها أو العاطفى، ورغم المميزات التى يجدها فى النشاط الجماعى الذى يمارسه فى دور الحضانة فإنه إذا ما وضعنا فى الاعتبار عدم اكتمال نمجه الاجتماعى يحتاج من حين لآخر أن يقضى بعضا من وقته فى وحدة يهب نفسه فيها للنشاط الخاص به.

٤- النمو الخلقى؛

إن أساس النمو الخلقى للكبير يبدأ عبر سنوات عمره الخمس الأولى، وذلك عن طريق التوجيهات والاشتراطات التى يفرسها فيه الوالدان أولا، فاعتبارا من ٢ - ٥ سنوات يأخذ هذا النمو فى الزيادة متخذاً من سمات التصرف الأخرى نماذج له يحتذيها وخاصة أن بنور الإدراك المعنوى للطفل لم تنضج بعد ولم تصل إلى مرحلة المقدرة على الإنتاج الذاتى للقيم الموضوعية الجيدة، ولذا فإنه يتخذ من تلك الأنماط والنماذج التى يفرسها فيه مجتمعه وأسرته مصدر إلهام وحيد له.

ويرجع إلى التحليل النفسى الفضل فى اكتشاف مفهوم حركة هذه البنود التى هى نتاج تجسيد النماذج المراد الاقتداء بها والمتعملة فى أشكال الأقرباء وأسلوب تصرفاتهم.

ويؤدي تجسيد هذه النماذج إلى تقوية تكوين الأشكال النفسية للـ "الأنا العليا" والتي هي مركز أو عضو التحكم المعنوي للتصرفات الشخصية.

ويسهم في تكوين هذا الشكل النفسى كلا الوالدين، غير أن النمط الأبوى يغلب عامة في تأثيره عن النمط الآخر. إن الأب هو عادة وإلى حد ما "العرف" أو "القانون" أو "النظام" الذى يجب أن يحتذى. إنه مصدر السلطة المنفذة للعدل والقدرة التى تحتذى فى النظام والانضباط، أما الأم فهى تميل إلى أن ينظر إليها على أنها المعنى المجسد للأمان الطور المتفهم للأمور.

إن شكل "الأنا العليا" أنها تعمل بطريقة لاشعورية، وإذا فإنها تسمح بحالة معنوية محددة خاضعة، والتى يمكن أن تستمر حتى فى مرحلة الكبير ما لم تستبدل بحالة معنوية أكثر نضجا منها إذا ما توقف النمو المعنوى عند المرحلة السنية التى نحن بصدد ما بل قد يصل إلى الوضع الذى قد يؤدي إلى تصرفات تكرارية لها صفة الاستقلالية، بل إن أى مصدر للسلطة أو القانون مثل الأب بسطوته وعقابه فى هذه المرحلة من العمر "٣-٥" سنوات يصبح مصدرا مهما للحالة المعنوية للفرد.

وحيث إن التفكير الطفولى يتسم بواقعية هشة فإنه وإلى جانب ما تقدم نجد أن تقييمه لما هو حسن أو سيئ يتوقف على الآثار الملموسة التى تنتج عن الأحداث بدلا من أن يضع فى اعتباره ما كان يقصده المتحدث "الفاعل"، وهذا ما يطلق عليه "المعنوية الواقعية".

والواقع أن أحد مظاهر قضية الأنا العليا تأخذ فى بعض الأحيان شكلا مغايرا لما وضعناها فيه مسبقا. ذلك أنها قد تأخذ الشكل الإيجابى الذى يدفع الطفل إلى تطوير ذلك الجزء الجيد فيه نتيجة لبعض ما لا تراه من والديه من مودة ومكافأة، ورغم أن هذا الشكل الأخير للأنا العليا له أهمية دنيا بالنسبة لسابقه إلا أنه يسهم فى وضع أسس الجانب الإيجابى فى هيكل المعنويات للكبير حيث يعمل على تطويع نفسه وفقا للموقف الاجتماعى الجيد المقبول.

٤- ط: النمو التدينى

يمكن القول أنه فى سن الخمس سنوات توضع أسس التدين للطفل قبل أن يكبر، ومع هذا فمن المهم أن نلاحظ أن تلك الأسس تبنى على علاقة وثيقة بأشكالها عند الوالدين أو على أساس من السمات العقلية والانفعالية والمعنوية التى يربى عليها الطفل.

إن الطفل في هذه المرحلة السنية لا يستطيع أن يكونَ لنفسه شكلاً لإله يعبدُه بعيداً عن شكل والديه، إذ أن الإله بالنسبة له هو ذلك الإنسان المزود بسلطات هائلة يستخدمها في الثواب والعقاب، وكلما عمل الوالدان على زرع النوازح الحسنة المتعارف عليها اتخذت صورة الإله بالنسبة له شكل الإله العادل والملي بالقيم الإيجابية وبالحب لوالديه، وتنمو هذه الصور من الأشكال عند الطفل في حالة توافر جوٍّ مُرضٍ من التعاطف والتربية الصحيحة.

إن الإله بالنسبة له كإله الحب ولكن ذو قدرات كبيرة مثل إله الحرب، عادل، معاقب، ليس لديه مانع من التحالف مع الإنسان بشرط احترام الأخير لبعض النقاط غير القابلة للمناقشة.

إنَّ فلابد أن تبدأ التربية الدينية للطفل في هذه السن من نقطة لقائه مع والديه فهما الوحيدان اللذان يمكنهما بطبيعتهما السوية واتزانهما أن يرتباً أساس تدين مستقبلٍ قادر على التطور وبصورة استقلالية عن الغير.

أما إذا كان الواقع عكس ذلك الفرض فالشك قائم حول نمو التدين بل قد ينقلب الأمر إلى عقدة أويب وتصبح صورة الإله مغلفة بالصفات التشديدية التي يتصف بها الأب كالعقاب مثلاً.

٥- النمو النفسي من العام السادس حتى النضج

سندرس الآن السمات العامة للنمو النفسي اعتباراً من العام السادس حتى مرحلة النضج، وذلك إما بفرض أن تكون الرئي لمراحل النوعية شاملة ومجملّة أو بفرض التعرف على مدى التقارب في الصلات النوعية بين سمات الشخصية التي يتم نضجها خلال مرحلة الطفولة، وتلك التي تتكون في المراحل السنية التالية.

٥- ١: النمو من العام السادس حتى الثاني عشر

يمر الطفل السوي في نهاية العام الخامس من عمره من مرحلة نمو نفسي سابقة إلى أخرى لاحقة تغطّي الأعوام من السادس حتى الثاني عشر. وهي المرحلة التي يطلق عليها في علم النفس التحليلي المرحلة الانفعالية أو المضطربة. وتأتي هذه التسمية من واقع أن الوضع النفسي الجنسي الطفولي قد أنهى أولى خطوات نموه، ولم يعد لهذه المرحلة من العمر ٦ - ١٢ سنة أي دور ذي أهمية، وقد يبدو الأمر وكأنها مرحلة منتهية ولكنها في الواقع انتقالية.

وبالفعل فإنه باجتياز المواقف المعقدة التي تتميز بها المرحلة السنية السابقة فإن الأنشطة الجنسية المثيرة تبدو وكأنها قد توقفت ولكنها تميل في الواقع إلى عدم الإفصاح عن نفسها، أو تبدو في أشكال متسامية من التصرفات، ويتوقف هذا على الروابط المقامة مع أشكال القوالب الاجتماعية الجديدة أي مع دور الحضنة، والذي حدث أن الطفل عندما اقتنع بعدم جدوى منافسته لوالده الذي هو من نفس جنسه أرجأ الإحساس بالرغبة في إرضاء حاجته إلى عاطفة جنسية، كابتاً كل مثير متعلق بهذه الرغبة. وإذا ما اعتبرنا أن الفترة الانتقالية تلك أهدأ من سابقتها فإن هذا يرجع إلى أن الطفل نفسه قد حل مشكلاته الرئيسية لعلاقته بنفسه وأشكال والديه، بل وأعطى لشخصيته صورتها الواضحة، ومع هذا فإن الملاحظ للأطفال في هذه المرحلة السنية التي نحن بصدد ما لا يغيب عنه قوة طبيعتهم الانفعالية والتي لا تغلفها مشكلاتهم الداخلية بقدر ما تعكس الواقع البيئي والاجتماعي لهم، وتحدث هذه الانفعالية بطريقة أكثر تحررية من تأثير مكوناتهم.

إن إحاسيس الطفل ممثلة جداً بالحياة وتتجاوب مع كل مثير ومع كل خبرة تقدم أو تعرض لها في حياته المرتبطة بها.

وتكون علاقات الصبي بوالديه وبقيّة أفراد أسرته أو معلميه وزملاء اللعب في المدرسة علاقات يسودها الانفعال، لم تنضج معالمها بعد ولم يكتمل تكوينها.

أما فيما يتعلق بنمو الشخصية فإن الفترة الانتقالية تلك تعتبر فترة ذات دلالة وخاصة أن "الأنا" تخطو خلال هذه المجموعة من السنين خطوات تطويرية عدة، تعتبر من أهم خطواتها على الإطلاق. **المرحلة** بدأت الفترة النفسية في تحديد معالمها اعتباراً من تلك اللحظة التي التقى فيها الطفل بلول مظاهر الواقع المحيط به إلى جانب الاشتراطات أو الأحكام التي تفرضها عليه أمه ومنها الرضاعة، أي أن ميلاد "أنا" يلتقي لحظة التفرقة أو التمييز الإيجابي الذي يفرق به الطفل نفسه عن العالم المحيط به، كذلك يحدث هذا الالتقاء مع لحظة إحلال الطفل التدريجي ليبدأ التصرف للمزاج الشخصي محل التصرف للأمر الواقع. لقد قضى الطفل سنوات عمره الخمس الأولى مع الأنا التي تعمل للدفاع عنه ضد بيئته الأسرية والتي كانت تسمح له بفرض تأقلم محدود وفي أضيق نطاق.

إن التحاق الصبي بالمدرسة الابتدائية—وهو ما يكون حول العام السادس من عمره—يفرض عليه سلسلة جديدة من مشكلات التأقلم، وتفرض عليه أن يضبط تصرفاته وأفعاله

ولحق حجم شخصية المعلم والزملاء. كما أن ازدياد الصعوبات التي تفرضها متطلبات عملية التأقلم هذه تعتبر الشرط الأساسي الذي يجعل «الأناء» تتكفل بخبرات جديدة لم يكن مسموحا بممارستها في الوسط الأسرى الذي لم يكن يعطى لها حتى الفرصة لتجربتها.

إن مثل الصبى المكبوت الخجول المحروم من إقامة علاقات مع الآخرين ومواجهتهم مثل الصبى الطائش أو العدوانى. إنهما مضطران إلى أن يجريا بأنفسهما في الوسط المدرسى الحدود الدنيا لما تكون عليه هذه العلاقات مع الآخرين بما يخلقه ذلك من تبعات، إنه هو نفس الموقف ولكن في نطاق ضيق، والذي يلزم باجتياز أنماط التصرف القديمة لكي يبنى على أنماطها أنماطاً أخرى جديدة وبمعايير جديدة. ولكي يتحقق هذا كله فإنه يلزم أن يمارس الأشخاص ذوو السلطة الجدد والمتمتكون في المعلمين وبقية العاملين في عالم المدرسة أنواعاً جديدة من المثيرات غير تلك التي عرفها الصبى في محيطه العائلى مع إتاحة الفرصة له بأن يقوم بدوره الانفعالى الخاص به، ولكي يحرز هذا الموقف نجاحاً مؤكداً يتعين أن يكون الطفل قد اجتاز بنجاح مرحلة عقدة «أوديب» أولاً إلى جانب أهمية ألا يستغل المعلم سلطته المخولة له وتصوره الخاص لمعنى الانفعال في فرض هذا المعنى على الصبى وتحديد معالمة له. إن المعلم الذي يفرض تبعيته على الصبى سواء باستخدام سلطاته بعنف وعدوانية أو بحماية وسادية عاطفية هو بلا شك معلم غير ناضج. وقد يحدث وفي أحسن الفروض أن يطابق الصبى بين انفعال أحد والديه وانفعال معلمه ويتصرف مع هذا الأخير حسب خبرته السابقة مع أحد الوالدين، وهو ما يسمى بالإسقاط أو النقل، وهو أمر طبيعى وإيجابى فإذا ما تقبل المعلم هذا الإسقاط أو النقل وأبدى تفهماً وتجاوباً وتأييداً لهذا الحدث تون إظهار سلطته لاستغلالها تجاه عاطفية الصبى الهشة بعد، فإن نموه يسير بخطى إيجابية.

أما إذا حدث العكس فإن الظروف التي تنشأ عن ذلك ستمنع الطفل من أن يحقق مكاسب لنماذج اجتماعية جديدة يطور بها نفسه إلى جانب استقلالية «الأناء»، ويسمى الحدث المعاكس هذا «النقل المعاكس»، والذي تميل فيه العلاقة بين التلميذ ومعلمه إلى استغلال هذا الأخير لطوائعية عاطفية التلميذ له واستخدامها كأداة يثبت بها ذاته وكفاعة كمرّب ومظهره كشخص كبير، وقد يقع ضحية خواء عاطفة الصبى التي يبذلها إياه، غير أن أكثر الأمثلة تواجداً هي مثال ذلك المعلم الذى يحتاج وبإلحاح إلى أن يوظف التلاميذ للوصول إلى طمأنينة شخصية أو تهدئة عامل القلق عنده التابع من موقف العلاقة التربوية، وإذا ما حدث

النمو النفسى والاجتماعى للصبي بطريقة طبيعية خلال فترة الانتقال تلك فإن شخصيته ستكتسب خصائص إيجابية جديدة يطلق عليها تعبير الشخصية «المنتجة» أو «الإنتاجية» وتكمن هذه الخاصية الشخصية فى المقدرة على العيش بصلات إيجابية واجتماعية بأسلوب اللامصراعات، كما أنها تكتسب مهارات عقلية جديدة - أما إذا حدث عكس ذلك فإن الخبرات الاجتماعية التى تحدث فى المرحلة الانتقالية تلك تؤدى إلى تكوين شخصية تنسم بالسلبية، وهو ما يؤدى إلى «الإحساس بالدونية» بالنسبة للغير.

إن المدرسة تمثل الفرصة الأكيدة المتاحة للصبي لاكتساب خبرات اجتماعية خلال فترة الانتقال هذه، غير أنه يتجه إلى علاقات يقيمها خارج المدرسة يحقق من خلالها خبرات ذات خصوصية هادفة، أبرزها ما يتحقق من اللعب الحر مع الزملاء بما يتخذه من أشكال جديدة.

وينفس درجة التقدم الذى يطور به الصبي نفسه انفعاليا وعقليا يطور نفسه ويتزامن مع التطور السابق من ناحية الخبرة فى اللعب مع الزملاء. وتكون أولى خبرات باللعب الاجتماعى يقوم الفرد فيها بدور تعاونى فى إطار آخرين . وتجدر ملاحظة أن قواعد اللعب الجماعى لا تقوم على الجمود بل على المرونة، ولذا فإن أشكالاً جديدة للعب تكتشف وتتم تجربتها فى اللعب الجماعى، وتتبع هذه الأشكال الجديدة من قواعد اللعب القديمة.

أما فيما يتعلق بالجنس وفقاً للتحليل النفسى ومبادئه فإنه يكون من العدل أن نعترف لهذه الفترة الانتقالية بعدم الكشف عن نضوج داخلى مدفون للسمات الفردية. وأن بعض مقدمات هذه الفترة تطرح بعضاً من الدرایة بمشكلات تتصل بالجنس والمواد والعلاقة بين الرجل والمرأة، كما تخلق نوعاً من التصرفات الجنسية الصحيحة الحقيقية رغم أنها بعيدة عن التعميم وحتى الاستثناء . إن الألعاب التى لها أرضية جنسية مثل العادة السرية وبعض حالات اللواط قد غرسها شخص كبير مضطرب نفسياً، بل نقول إنها فى أغلب الأحيان تحدث بفعل هذا الشخص الكبير . إن هذا النوع من التصرف يرجع فى أغلب الأحوال إلى «الأناء الهشة وإلى الاضطراب الذى شهدته فترة النمو النفسى الجنسى خلال مرحلة الخمس سنوات الأولى من العمر.

تشهد الأعوام من ٦ - ١٢ سنة تحركاً سريعاً جداً للمهارة العقلية، ويكمن وراء هذا التحرك السريع عنصر النضج الذى تشحذه المثيرات البيئية المدرسية والمعلومات والمشكلات اليومية له.

أما عن المستوى النوعى أو الكيفى للنمو فإنه يأتى كما يقول "بياجيه" فى فترة الانتقال من فترة التفكير التخمينى التى تغطى مرحلة النمو العقلى من ٤ إلى ٧ - ٨ سنوات- إلى مرحلة "التفكير التشفيلى" الملموس الذى يمتد من ٧ - ٨ إلى ١١ - ١٢ سنة- وكلتا الفترتين تنتميان إلى مرحلة التفكير الملموس الذى يستبدل عند حلول مرحلة المراهقة وطوال تواجدها بالفكر المبلور. وعموما فإن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يعنى الانتقال من بداية النشاط العقلى الاستيعابى إلى ذلك التشفيلى، والذى تبدأ بميلاده أولى القدرات على الاستخلاص واستعمال التعبيرات التى لا تعتمد بصورة كلية على المعلومات المدركة.

• س: النمو النفسى فى مرحلة المراهقة

إن تعبير المراهقة يعنى تلك الفترة السنية العريضة نوعا ما، التى تمتد من ١٢ عاما حتى ١٨ عاما، والتى يمكن أن نقسمها إلى ثلاث فترات صغيرة أو مراحل يطلق عليها الأسماء الآتية على التوالى:

المراهقة الأولى أو فترة الإعداد لمرحلة البلوغ ثم المراهقة، وأخيرا فترة المراهقة المتأخرة. ولا يصلح هذا التقسيم الزمنى أو السنى سواء بالنسبة لمرحلة المراهقة أو للفترات الصغيرة المشار إليها، وذلك للاختلاف الزمنى الذى يتميز به كل من الجنسين عن الآخر فى هذه المرحلة، كذلك التباين الذى يظهره كل جنس على حدة فى فروقه الفردية.

وانعد دراسة العناصر التى يمكن فى إطار وظائفها أن نعتبر مرحلة المراهقة وحدة واحدة، ثم نعمل على تقسيمها إلى فترات صغيرة.

إن الفترة من ١٢ إلى ١٨ سنة تعتبر وحدة موحدة حيث إنها فترة الانتقال من الطفولة إلى الرشد. إن هذا الانتقال يشتمل على تقسيم أو تفتيت العوامل المهيمنة للشخصية، وذلك بزيادة عامل الاستقلالية فى مواجهة البيئة الأسرية للفرد. أما النضج الجنسى فإنه نضج عضوى يبدأ فى التعبير عن نفسه فى أنماط محددة من التصرفات.

وإذا ما تناولنا بعد هذا التعريف التقسيمات النابعة من المرحلة ككل فإننا نجد فترة "ما قبل المراهقة" أو البلوغ.. إنها تكون فى السن الذى يمهّد أو يشهد أولى مراحل النضج الجنسى، ويمتد حتى ظهور بعض الخصائص الجنسية الثانوية.

أما فترة المراهقة فهى تلك الفترة السنية التى تلى الظواهر السابقة والتى تصطبغ من الناحية النفسية بتلون انفعالى مكثف كما تتسم باضطرابات ملحوظة فى التصرفات.

وأخيرا تلتى فترة "المراهقة المتأخرة" ... إنها الفترة التى تشهد وضوح وانجلاء الفترة الانفعالية واستقرار التصرفات بشكل أو بصورة مقبولة سواء بالنسبة للأسرة التى كانت ترقب فى تفهم فترة عدم التكيف الانفعالى بالمقارنة بالأعوام السابقة، أو بالنسبة للمدرسة التى شهدت بدورها خلال هذه الفترة عزوفا عن الدراسة وتركيزا على معنى الكرامة الشخصية.

إن مرحلة المراهقة لها - كفترة انتقال - دلالات بدنية محددة أكثر من تلك النفسية والاجتماعية.

إن التغيرات البدنية تحدث فى وقت قصير إلى حد ما - يصبح المراهق بعدها رجلا أو امرأة بمعنى الكلمة، وبعدها تصبح فى حوزته تلك الوظائف الجنسية إلى جانب السمات النفسية الثانوية الأخرى.

وتشهد الجماعات البدائية انخراط المراهق فور نضوجه الجنىسى فى زمرة الراشدين وتمتعه بكل حقوقهم وواجباتهم سواء بسواء مع أى عضو فى الجماعة. لقد حد هذا العرف من زمن المراهقة بصورة كبيرة بل إنه قدم عناصر إثارة وحفز للشباب لكى ينضج بخطوات أسرع من تلك التى ينضج بها الشباب اليوم وخاصة فيما يتعلق بالمسئوليات الاجتماعية.

إن المجتمع الحديث يشكل بهيكله وقوانينه النفسية والاجتماعية تلك المشكلة غير القابلة للمناقشة والتى لا تسمح بأى نوع من أنواع التخيل أو الحلم. إنها ترى فى المراهقة تلك الفترة الزمنية التى تميل نحو الامتداد، وعليه فكلما تعقدت المسئوليات التى سيعهد بها إلى الشباب زادت صعوبة الحصول على الكفاءة المتخصصة التى تؤهل الشباب للانخراط فى مجتمع يتقدم تكنولوجيا، بل إنه قد يحدث اعتبارا من سن الثامنة عشرة، أى نهاية فترة المراهقة وخاصة فى أكثر المجتمعات تقدما، أن يوالى الأبوان فيها متابعة تثقيف أولادهم مهنيا بل ومساعدتهم وحتى العقد الثالث من عمرهم. ويختلف الوضع عندما نتحدث عن البيئة الأقل حظا من سابقتها والتى تدفع بأولادها إلى العمل قبل الأوان. إنهم لا يستطيعون بدورهم أن يكملوا تكوينهم الثقافى الفنى حقا، ولكنهم مع هذا يحققون وبسرعة استقلالا اقتصاديا ونفسيا قبل بقية أقرانهم.

إن جوهر المشكلة فيما يتعلق بالسن التى نحن بصدها يتركز فى التضارب بين الحاجة النفسية للاستقلال الذاتى وتعذر تحقيق ذلك اجتماعيا وثقافيا ومهنيا. إنه التعارض

بين السلطة والواقع المفروض، وهذا هو الذى يدفعنا إلى اعتبار أن مرحلة المراهقة فى يومنا هذا فترة كانت فترة العمر غير المرغوب فيها . إنها لحظة الشر فى الصراع بين الأجيال: الشباب وأبائهم.

وقد يكون هذا مفهوما لو أننا افترضنا أن المطلوب من الفرد المراهق أن ينفذ ويصبح رشيدا فى إطار أسرته- أى فى جو من الاتكال- بعيدا عن ممارسة واجباته وحقوقه التى تفرضها عليه الاعتبارات السنية، وأنه لمطلب شاق للغاية تفرضه تكوينات وعقد المجتمع الذى يعيش فيه، والذى يطلب من الفرد أن يحقق ذاته مع التنازل عن ممارسة حقوقه وكبت نزعاته الفطرية وطاقاته الطبيعية بما يصاحبها من حرية فى التعبير عن النفس، ومما يزيد المشكلة أن المجتمع عامة والمدرسة خاصة لم تعد أو لم تنهيا لمواجهة مشكلات الشباب بلحاجاتها الجديدة.

إن فالمرافقة هى سن اكتساب الاستقلالية عن مختلف الأشكال الأسرية، أو هى مزيد من الاتزان والتقدم نحو الرشيد بقدر ما هى كذلك تحطيم الاعتماد الانفعالى على الوالدين، وهذا لا يعنى بالقطع انفصام أو توقف صلة العاطفة أو التماسك بين الفرد وأسرته بل إنه يجب أن تكون هذه الصلة مبنية على أساس الرابطة الشخصية المتبادلة بين الرشيد والرشيد وليس بين الطفل والرشيد.

ولكى تكون هذه الصلة الجديدة صلة ناضجة يلزم اجتياز مراحل النمو السابقة بطريقة طبيعية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا مارس الوالدان أنفسهم دورهم التربوى باتزان دون تسلط عاطفى أو إهمال للابن.

ولا بد أن يلاحظ وعلى مستوى السمات العامة لمرحلة المراهقة ألا تكون مؤسسة فقط على عنصر العبور من مرحلة الاعتماد على الغير إلى مرحلة الاستقلال الذاتى، بل يتعين أن يأتى هذا العبور بعد مرحلة الشغف والاندفاع، وإلى المرحلة التى تتكون وتتقبل فيها القيم المستوحاة أو المستخلصة من السلوك والواقع، إن أولى مراحل المراهقة تنقسم بانفجار قوى العدوانية والجنس التى تتمثل فى النزعات الترجسية والانا المركزية تماما مثلما حدث فى مرحلة الطفولة المبكرة.

إن المراهق يجد نفسه فى هذه المرحلة ملزما بأن يعيد وبمفرده تشكيل هذا التوازن الذى حملوه إياه وهو يعيش فترة أعوامه العشرة الأولى سواء أكان توازنا تربويا أو بقانون

الاتكال أو الاعتماد على الغير. إنه ملزم كذلك ليس فقط بأن يدمج قواه الفطرية بقضاياه الجنسية النوعية، لكي يكون بهذا الاندماج هيئة داخلية جديدة، بل عليه كذلك أن يكون في تصرفاته منسجما مع تلك النماذج المحسوسة التي تسمح له بالاندماج في مجتمع بعيد عن أسرته، بحيث يكون مقبولا ومعترفا به في هذا الوسط الجديد ولكي يحدث هذا فإنه يجب عليه أن ينمى بنجاح في نفسه الإحساس "بالكرامة الذاتية الشخصية" أى أسلوب الحياة المتعارف عليه من ناحية الصفات الشخصية بأن يعرف حدوده وينمى أهليته وكفائته في وحدة أو مجتمع محدد التكوين "الشكل".

ولكي يتحقق هذا الهدف فإن المراهق يمر من خلال سلسلة طويلة من الصراعات والجدال يكتشف في كل منها مظاهر جديدة لنفسه أو للنماذج الشخصية التي يتعين عليه تطويرها حتى يصل إلى الهدف المنشود. إنها المرحلة السنوية التي نشهد على مدارها المفاجآت والتعرف على نماذج ٧ حصر لها: المعلم، الرياضي، الممثل، العالم، رجل القضاء، راعي البقر، والمغنى.

ويقوم المراهق أثناء فترة النضج لذاتيته الشخصية بتجارب اجتماعية أشمل وأكثر حرية، يقارن خلالها وعلى الدوام بين صورته الشخصية وصورة الآخرين، كما يبحث عن المكانة والواجبات الاجتماعية التي يمكنه القيام بها في ~~مجتمع~~ بالمجتمع، وبالفعل فإنه وبينما تنمو شخصيته "الذاتية" ينمو معها في تزامن وتوازن اكتسابه "لدور اجتماعي" رغم أن نموها يكون مستقلا استقلالاً كاملاً الواحد عن الآخر وفق مجريات الأمور.

وعند نهاية مرحلة النضج هذه يكون المراهق قد اكتشف كينونته ومن يكون هو بالنسبة لنفسه وبالنسبة للآخرين. إنها اللحظة التي تتأكد أو تنهار فيها أمامه الحياة وأمالها التي تفتتح معها. فإذا ما كان الأفق الذي يبدو له ضائفاً هائلاً فإنه يتجه نحو ختام مرحلة النضج هذه بانطباع ذاتي بالارتقاء نحو اكتساب قيم تعطي معنى للحياة يستلهم فيها أنماطاً ملموسة من حسن التصرف كما لو كانت غزوات كبرى.

وإذا ما كانت نهاية مرحلة المراهقة إيجابية فإن النتيجة تكون انهيار الأسس النفسية التي انتظم التصرف الشخصي على أساسها طوال مرحلة الطفولة ليقوم مكانها الشكل المستقبل للشخصية المزودة بالمقدرة على التكيف والتخيل.

والآن وبعد ما قلنا ما قلناه عن المراهقة فإنه يمكننا أن نصل إلى المعنى النفسى الكلى لهذه المرحلة ونذكر في عجالة مظاهرها التحليلية.

إن اكتساب المهارة اللغوية ونوع هذه المهارة يأتي في الترتيب الأول من ملاحظات «السمات العقلية» لهذه المرحلة، ويكون نضجها راجعا إلى نجاح نمو «الكفاءة الاستنباطية» (التركيبية) إلى جانب النمو الفكري اللغوي ونضج الدراية بالمقدرة على الجدل مع الآخرين وعلى قدم المساواة معهم. وفي رأى «بياجيه» أن بداية المراهقة تشهد عبور الفكر من مرحلة «التشغيل الملموس» إلى مرحلة «التشغيل التكويني».

إن العقل يترك واقعيته ليكسب وباستقلالية المقدرة التصورية والتي تتيج - وفي كل حالة على حدة - اكتساب الواقع خصائص لا يملكها بل لا يقدر على الإحياء بها. إنها لحظة الواقع الافتراضي، ويكون العقل الأول قد وصل إلى حالة التصور بعد أن كان في حالة الاستيعاب، ويقوم العقل عند وصوله إلى هذه الدرجة من النضج بعمليات فرض - استنباط لها حرية التقبل أو الرفض أو أخذ سمات الأحداث الممكنة بدلا من تلك العمليات الجامدة المحددة بحادثة واقعة أو مستوعبة من الواقع. لأنها مرحلة إعادة النظر أو التقييم للعمليات الذهنية والتي تنتهي مرحلة التطور البطيء الذي بدأ بالتفكير التخميني أو التشغيلي والذي هو بطبيعته ذو نظرة غير تقييمية للأحداث حيث إنها نظرة نابعة من منابع للأحداث أو الواقع بتأثيراتها التي تظهر له وكأنها حدث ذو اتجاه واحد لا مغاير له.

ولعل من المفيد القول بأن اختبارات الذكاء توضح نموه وحتى ١٦ - ١٨ عاما وهي المرحلة التي يصل فيها النمو إلى منتهاه ويكون عندها قمة منحنى التطور والتكيف العقلي والتي يكون العقل البشري بعدها مستعدا لاكتساب الثقافة أو الخبرة والنضج، ولكن دون زيادة أو نمو في المقدرة التشغيلية، بل قد يبدأ في سن الثلاثين مرحلة الزوال.

إن الانفعالات والأحاسيس لم تعد - وخاصة في بداية مرحلة المراهقة - ناتج مثيرات خارجية أو مواقف بيئية بل تولد ذاتيا أو تفاعليا. إن المراهق يكتشفها ويعيشها كشئ خاص به كلية لدرجة أنه يحتفظ بها لنفسه دون سائر المثيرات، وهو عند هذه الدائرة المغلقة عليه من الانفعالات يمر بتجربة المبالغة مع نفسه ومع صلاته بالآخرين، وتتضخم وعلى الخصوص في نظره تلك الأشكال المتخيلة أو الملموسة التي تبو كائناتها تجسيد لقيمة ما أو لأسلوب معين من الحياة. وهذا هو السبب الذي يجعل المراهق يولع بأحد الأشخاص أو حتى بالأنماط العادية البسيطة التي تمثل له أو يتخيلها القوة وقد يتمثلها في الرياضى أو الممثلين أو المغنين أو حتى الصديق أو المعلم..

ولقد استخلصت هذه النتائج بعد دراسات أجريت بقصد تحديد مكنون الشخصية الذاتية وإلى أى فترة زمنية تستمر مرحلة المراهقة وإلى أى مدى يكون استلهاام القدوة وهل من الواقع أو التخيل، هل هو من الأنا المتخيلة أم من الأنا الملموسة. ولقد كانت النتائج لصالح التخيلات، بل حتى درجة تقديم التضحيات فى سبيلهم أو المعاناة بسبب خيبة الأمل فيهم، الأمر الذى يوضح السبب الذى من أجله يكون الميل نحو المشاركة فى الحركات الفكرية أو التجمعات الاجتماعية التى تقترح تجديدا فى أنماط الحياة أو التقاليد سواء بشكل دينى أو سياسى.

إن النمو "النفسى الجنسى" لشديد الارتباط بالنمو الانفعالى والاجتماعى. إنه ينتقل ويسرعة من حالة النمو الاجتماعى إلى حالة النضج فى علاقاته مع الآخرين، وذلك عبر الأنا المركزية ثم النرجسية الإيجابية أى أن المراهق يمر من الحالة النفسية الجنسية إلى حب الذات ثم حب الجمال، إنه تواصل صعب يستغرق خمسة عشر عاما من العمر، وفى سلسلة من المراحل الجزئية ومن خلال تجارب متكررة، وإنها الطبيعة نفسها التى تكمل مع المراهق هذه المحاولات أو التجارب للتطوير داخل شكل محدد من الحالة النفسية الجنسية وهو أمر فى غاية الصعوبة لدرجة أنه حتى لو وصل إلى نهاية المطاف بالنجاح فلا بد أن يترك فى الشباب والرشيد عناصر جنسية ذات اتجاهات مختلفة.

وعند انتهاء مرحلة المراهقة هذه، وإذا ما كان النمو النفسى الجنسى فى صورته الطبيعية يكتسب الفرد الخاصية التناسلية التى يعرفها "فرويد" بأنها "القدرة على تبادل اللذة الجنسية مع الشخص المحبوب من الجنس الآخر حيث يكون هناك رغبة فى اقتسام كل خبرة عملية خلاقة بطريقة يحقق بها نمواً مرضياً حتى لأبنائهم أنفسهم".

لقد أحس "أريكسون" بالحاجة إلى أن يكمل فكر "فرويد" حول التناسلية فقال بأن هناك مرحلة تالية للتطور النفسى الجنسى أطلق عليها اسم "عطاء النزع" .. إنه يعتبر هذا المستوى من التطور كمرحلة فامضة للنمو المقدرى على الحياة والاتصال التناسلى بل إنه مقتنع بأن التناسل لا يستمر إلا بنوع آخر من النمو الكلى للشخصية التى يجب عليها أن توجه نفسها بصورة قاطعة نحو القدرة على العطاء وعلى تخطى اللحظات الشخصية.

٥- : مفهوم النضج النفسى

قد يكون من المناسب ونحن فى نهاية دراستنا لمختلف مراحل التطور من الميلاد حتى

الشباب، أن تتوقف قليلا أمام مفهوم النضج الذي تتيج غزارته رؤى أشمل للنمو وتفتح الطريق أمام إمكانية تفهم للشرح الذي تقوله العيادة النفسية للتصرف. ولقد رؤى أنه لكي نفسر المظاهر الأساسية لعمر التطور فلا بد أن نلجأ لأكثر من مرة إلى تحليل بدايات المراحل النفسية التي تتجلى لحظاتها في «الهو ID»، ثم «الأنا» و«الأنا العليا» والتي تشهد على مدار فترة النمو تداخلا كبيرا فيما بينها، ويقودنا التعرف على لحظات هذه العناصر سواء مستواها أو نوعها إلى استخلاص أولى معاني النضج ومفهومه، فإذا ما تبين أن التداخل بين هذه العناصر، عند بداية فترة الرشد والشباب، هو تداخل كلى أو تام فهذا مؤشر إلى أن الفرد سيكون قادرا على التعبير عن نفسه بطريقة متزنة في انصهار تام لقواه الذهنية وإطاقاته الانفعالية المتعلقة بنوعية واقعه وتحكمه فيه إلى جانب تعبيره عن القيم العليا التي أوصلتها إليه شخصيته الجديدة وانتمائه لقيمة معينة من تلك القيم التي قدمتها له الثقافة التقليدية، كما أنه قادر كذلك وبفورية وتلقائية على الاندماج في المحيط الاجتماعي بماليه من أصالة إنتاجية خلقة، إنه يتجاوب بتصرفاته مع أعراف مجتمعه الذي يعيش فيه سواء من الناحية الحضارية أو الدينية الأخلاقية، وهو في هذا غير تابع أو مجبر، بل لأنه مقتنع بهذه الأعراف وصمم عليها حيث وجدها ذات قيمة ووجد السبيل إلى التعامل معها دون إنكار للذات.

وبناء على ما تقدم فإنه يمكننا أن نعتبر أن النضج وبالدرجة الأولى هو توازن بين القوى النفسية المتكاملة مع بعضها البعض على أعلى مستوى وانتشار لها، والإسقاط الهام جدا لهذا هو أن ذلك التوازن النفسي يصبح أو يترجم إلى توازن اجتماعي.

وإذا ما جردنا النضج من صلاته النفسية ونظرنا إليه على أنه أهداف ظواهرية فإننا نجد أنفسنا أمام المفاهيم التالية والمرتبة وفق أهميتها : الانفعالي، العقلي، الاجتماعي، وأخيرا الكينوني.

- النضج الانفعالي :

إنه القدرة على التعبير عن كل كنوز عالم المشاعر بفوريتها وتلقائيتها اللحظية بما يكسب الشخصية اليقظة والحسم في عيون الآخرين لأن رد الفعل يكون على نفس الدرجة من التعبير التلقائي المتزن الأميل سواء في حالة إقبال الحياة على الإنسان أو إدبارها عنه. وتتجلى أهمية اللحظة الانفعالية في المجال النفسي الجنسي في أن العلاقة بين شخصين تستمد قيمتها من توافر سلامة النية بينهما، وعلى الصلة القائمة أساسا أو المستوحاة من العطاء الشخصي أي «الكرم».

- النضج العقلي:

وهو لا يقيم بالمستوى الثقافي أو بالمقدرة الكبيرة على النفاذ إلى عمق المشكلات بقدر ما ينظر إليه على أنه المقدرة على إثبات الحقائق الأساسية وتحقيق المنتج الخلاق. ولهذا فإن المحللين النفسيين يرون في هذا النوع من النضج إحدى الدلالات التي تبلور أو تمثل المرتبة الشخصية برمتها.

وبالفعل، فإن الشخص الخلاق هو ذلك الشخص القادر، بعيداً عن مستواه الثقافي الذي وصل إليه أن يتشكل أو أن يفر من قالب العقل والأشياء المعتادة، وأن يستعمل وحرية تامة طاقاته الانفعالية والنومية والجنسية في اكتشاف حلول أصيلة وشخصية مطلقة.

- النضج الأخلاقي أو المعنوي:

يحدث هذا عندما يبتعد الفرد عن الفترة الاعتمادية ليكتسب استقلالاً ذاتياً في تحديد تصرفاته الشخصية. ولا يعني هذا رفضه للقيم والأعراف في مجتمعه، بل يعني اكتشافه لها وأنه يمكن أن يتقبلها بحرية وإيمان.

إن التوجيه الأخلاقي للفرد هو تقبله لوجهة نظر الغير مع عدم إنكار تلك الشخصية، بل إنه يجد السبيل إلى تحقيقها بالتعاون المتبادل أو العطاء أي خدمة الآخرين.

- النضج الاجتماعي:

يتمثل في ذلك الشخص الذي يمكنه ويفرورية أن يعبر عن نفسه دون تردد أو خوف بصلاته مع الآخرين وخاصة إذا ما كانت هذه الصلات إنسانية أو شائعة، وفي هذه الحالة فإن الشخص الناضج يظهر قدرته في التألف العاطفي اللطيف أو الحميم.

- النضج الكينوني:

وهو يمثل أرقى درجات النضج. إنه ناتج عن المعنى العميق للحرية الممارسة سواء من خلال العلاقات والروابط الاجتماعية أو تلك النفسية ذات العمق الداخلي للفرد. أي أن الشخص الناضج هو الفرد القادر على التكيف بصورة مستقلة بعيداً عن الاعتبارات البيئية أو النفسية.

وقد تبدو الحرية في مجمل ما قدمنا نوعاً من التعارض مع الطبيعة البشرية لا نوعاً

من خصائصها، ولكنها تتوج جميع مراحل النمو النفسى كلية. وعلم النفس يعرف جيدا أنها عنصر أساسى لا غنى عنه، وأنها كذلك وينفس الدرجة ثمرة للتطور الصعب البطئ لدراسة العوامل النفسية وخاصة بعضها الدفين والتي قد يهددها وجودها.

٦- القواعد الرئيسية للنمو النفسى

فى ختام دراسة مراحل النمو وفرص التطور المتعلقة بها من المناسب أن نتعرف على القواعد أو القوانين المحتملة لهذه المراحل، والتي جاء إعلانها بعد أبحاث عدة اختبارية أو ملاحظة.

وتتعلق أهم تلك القواعد وأكثرها فاعلية بعوامل التصرف والنمو بشكل عام، كذلك أشكال النمو الأساسية:-

وسوف نمر مرورا سريعا على هذه القواعد بحيث يتعين على الدارس الرجوع إلى المراجع الأخرى للإحاطة بها، كذلك فإن هذه القواعد لا تمثل تلخيصا لما سبق تناوله وهى كما ذكرنا مستخلصة من ملاحظات وأبحاث تجريبية أى أنها قواعد ذات إطار محدد بالنص الذى أخذت منه.

١- عوامل التصرف (السلوك)

١- إن السلوك البشرى متنوع إلى أقصى الحدود، ويصعب التنبؤ به. إن سلسلة أو فهرسة التصرفات لإنسان ما تمثل فيما بينها اختلافا مماثلا لاختلافها بين شخص وآخر.

٢- يكتسب الإنسان أقصى درجات المرونة فى تصرفه، ولكن يتطلب الأمر هنا استقلالاً طفولياً يعيش معه مادام على قيد الحياة، بعكس بقية الحيوانات أو الحشرات إذ يتعين عليه أن يعى التسلسل الأساسى لتصرفه المناسب أو المتأقلم إذا أراد التعايش.

٣- إن التصرف البشرى المناسب الذى يعتبر ناتج التفهم الإنسانى هو عنصر قابل للنقل والتجميع. إن الأنواع الأخرى من الأحياء تتفاهم ولكن تفاهمها هذا ناتج مطلق للتجربة الواقعة القريبة.

٤- إن الجزء الأكبر من التصرف البشرى ليس موجها لضمان التعايش أو الإرضاء البدنى الصرف وخاصة فى مجتمعات الرخاء، ولذا فإن معظم ما يرغب الجنس البشرى أو يأتيه يكون بعيدا عن أو مخالفا للإرضاء البدنى، حتى عندما يتحرك التصرف الإنسانى

لإرضاء حاجة بدنية كالرضاعة، العلاقة الجنسية، تربية الصغار، فإن هذا التصرف يكون موجهاً بواسطة تلك الحاجات بصورة جامدة ومباشرة كما يحدث في تصرفات الحيوان.

ب - الكبر والنمو عامة

١- إن النمو وما يترتب عليه أمر متطابق في كل الأفراد الذين ينتمون إلى نوعية واحدة، وفيما يتعلق بالجنس البشري فإنه متطابق كذلك بالنسبة لكل الأطفال.

٢- الأعمار التي تظهر خلالها الفروق العملية لهذه الظاهرة معروفة مسبقاً، والمسافة بين الحد الأقصى والأدنى للفروق الطبيعية لها، وخاصة عند سن محدودة وليست شائعة.

٣- وتتصل الفروق الفردية في النمو بدرجة إيقاعه وليس تبعاته، حيث يكون أسرع عند بعض الأطفال من البعض الآخر. ويتميز بها الأسرع طبعاً، ولا تبدو الفروق إلا في الأعمار التالية. إن الطفل الذي يبدأ سبباً في السير أو الكلام أو التطور عموماً عن أقرانه لابد أن يبقى في المقدمة دائماً بالنسبة لهم والطفل الذي يتفوق في ناحية أو طبيعة معينة للنمو يكون كذلك بالنسبة لبقية الوظائف حيث إنها مرتبطة متداخلة في إيقاع النمو، وتكثف التجارب القول الشائع بأن الطفل المتقدم في مجال ما يدفع في مقابل ذلك تأخرًا في مجال آخر من مجالات النمو، وأن الطفل الذي يتأخر في مجال ما يبرز في مجال آخر.

٤- ويميل تصرف الطفل إلى التباين في مرحلة نموه، ويتأرجح هذا الميل من التجانس إلى التباين، من المقدرة الكلية غير المميزة إلى المهارة المحددة للتمييز والتخصيص من القليل العام إلى الكثير المتخصص... إنها القواعد الملزمة والموجودة في كل قضايا النمو.

ج- نمو التحكم الحركي

١- النمو العضلي يبدأ من الرأس في اتجاه الجذع والأطراف، ومن الوسط إلى الجوانب.

٢- وفقاً للقواعد العامة للنمو فإن السن التي تظهر فيها المهارة الحركية قد تتفاوت ولكن نتائجها تكون متزامنة ومتوقعة وفق هذه السنين.

٣- إن السن التي تظهر فيها المهارات الأساسية للحركة، مثل العوم، والحبو، والسير، والجرى، تعتمد على النضج وليس على الخبرة. فإن التدريب والتشجيع لا يعجلان النمو الحركي ما لم يوافق هذا النمو السن المناسبة له.

٤- إن تشجيع الطفل على تصرف معين قبل حلول نضجه البدنى المناسب له قد يؤدي إلى تأخر فى المهارة المطلوبة لهذا التصرف، وذلك بأن يزهد الطفل فى هذا العمل عندما يكون مؤهلا له سنياً.

٥- يكون التدريب فعالاً فى إكساب الجسم المهارة المركبة أو تلك التى تتطلب تدريباً إذا ما كان هذا التدريب فى اللحظة المناسبة وليس قبلها أو بعدها بكثير.

٦- أثبتت الأبحاث النفسية للإنسان والحيوان أن حبه، أو نفوره من شئ ما يظهر فى لحظة معينة دون أن تكون هناك معاملات سابقة مع هذا الشئ وهو الأمر الذى تحدده قضية النضج.

د- نمو اللغة والنطق

١- إن الميل إلى النطق اللغوى هو صفة مشتركة بين بنى البشر، ولكن طبيعة اللغة المكتسبة مختلفة جداً عن بعضها البعض.

٢- إن العلاقة المتبادلة بين المقدرة اللفظية والقدرات العقلية الأخرى قوية جداً حيث يؤثر الذكاء العام على المقدرة اللفظية وتتأثر به.

٣- إن مراحل وسنوات النمو اللغوى عند الغرب تتحقق مع غيرها من اللغات الأخرى.

٤- إن مجموعة الكلمات المستترة أو السلبية وفى مختلف الأعمار سواء عند الطفل أو الرشد أكبر من تلك المنطوقة.

٥- وتنمو اللغة المنطوقة وفق القواعد الآتية حسب أفضليتها:

- الطفل السليم.

- الطفل الأكثر ذكاءً.

- الطفل الأكثر إمكانية فى الاستيعاب سواء عن طريق المثبرات أو دونها.

- الطفل المقتضى لأوساط اجتماعية أرقى.

- البنات يملن بعد العام الخامس إلى الاختلاف عن البنين، ويزداد هذا الاختلاف بمرور السنين.

- الطفل الذى يعيش مع أسرته بدلاً من الإيواء والملاجئ.

- الطفل الذى يعيش مع أسرة صغيرة العدد.

- الطفل المولود لأم.

- الطفل الذى يتكلم لغة واحدة.

هـ- النمو العقلى

١- يتوازى النمو العقلى مع النمو البدنى طوال الفترة من الميلاد وحتى المراهقة، ثم يأخذ فى الإسراع فى النمو طالما تحل فترة البلوغ مع الميل نحو الانخفاض.

٢- والأمر الذى يحدث فى عملية التطور العقلى من البلوغ حتى الشيخوخة هو العكس تماماً لما حدث، حيث إن العامل الخاص بالخبرة يشوّه ولا يدخل فى التقييم الذى تقدمه اختبارات الذكاء. وعموماً فإن المهارة العقلية وخاصة تلك المصاحبة لحل المشكلات تصل إلى قممتها فى فترة البلوغ وعند العام العشرين، ثم تبدأ فى الانحدار ببطء وفى المقابل يأخذ الذكاء المبنى على المعلومات والتجربة فى الزيادة بتقدم العمر، رغم أنه ازدياد أقل ببطء من مثيله الحادث فى سنوات ما قبل العشرين. ويكون زوال المقدرة النطقية أبطأ من زوال المقدرة على حل المشكلات العملية.

و- تأثير البيئة الأسرية والاجتماعية

١- إن المؤثرات واللقاات البدنى منها أو العقلى أو الاجتماعى ضرورية للنمو العقلى الطبيعى، الأمر الذى ينطبق على حالة النمو البيولوجى لما له من فائدة، إن الحد الأدنى للمثير البدنى له أهميته من حيث إنه يفيد نمو المظاهر الحسية ودرجة أكبر كذلك فى التدريب على استخدامها. وعدم وجود هذا انثير قد يؤدى إلى نتيجة عكسية.

والمثيرات التى يسببها أشخاص آخرون تؤدى إلى مستوى التصرف الرشيد الطبيعى.

٢- إن البعد الطويل المدى عن الأم أو البيئة الآمنة كما فى حالة الأطفال المستضافين فى الإيواء والملاجئ، وخاصة فى السن ما بين الثلاث والخمس سنوات وبالأخص فى حوالى الشهر الثلاثين، هذا البعد يؤدى بصفة عامة إلى تأخر فى النمو العقلى والانفعالى ورغبات العلاقة مع الآخرين ولدة طويلة. كذلك التأخر فى الكلام، تأخر عقلى مع مظاهر سلبية فى النمو البدنى 'مؤثرات الحرمان العاطفى'.

وكما طالت فترة الحرمان العاطفى أو البعد أو الفراق زاد التأخر وخاصة فى السنوات الأولى، حيث تزداد معاناة الطفل الوثيق الصلة بأمه، تقل إذا حدث ذلك بعد سن الخامسة، وبالفعل فإن الأطفال الذين يعانون من الحرمان يكونون أقل كفاءة أبوياً من أولئك الآخرين فيما يتعلق بحسن تربيتهن لنسلهم.

٣- كلما توثقت الصلة بين المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة تأكد النمو الاجتماعى للفرد وأسرع.

٤- كلما اختلفت الثقافات الإنسانية اختلفت بنفس الدرجة النمو الاجتماعى فيها وخاصة خلال الأعوام الأولى من العمر. وعلى النقيض من المجتمعات المتقدمة نجد أن المجتمعات البدائية تتساهل فى العملية التعليمية لطفلها.

٥- يميل الآباء إلى تربية أبنائهم بنفس الطريقة التى تربوا عليها حتى لو كانت هذه الطريقة لم تكن تعجبهم من قبل.

٦- يكون للطريقة التى يعامل بها الوالدان الإيقاع الانفعالى لطفلهم وخاصة فيما يتعلق بالحب والرفض أثناء أعوامه الأولى أثرها الأقوى على أنماط وأشكال نموه الأخرى، مثل التسامح والقسوة أو العقاب والثواب وحتى على الارتباط الزيجى.

٧- التدخل بالعقاب يؤدي "بصورة عامة" إلى زيادة كبيرة فى تعميق عدم الانضباط فى التصرفات.

٨- الطفل الأول عادة ما يكون مختلفاً عن بقية إخوته. إنه الطفل "المشكلة" الذى يسبب قلقاً فى تصرفاته. إنه على الأقل فى المجتمعات الغربية أكثر، قلقاً وأقل استقلالية عن إخوته وخاصة فى المواقف الحرجة إذ أنه يكون فى العادة تابعاً للمجموعة.

ز- نمو الشخصية

من الناحية العامة:

١- كلما قلت العاطفة نحو الطفل ولم يستثر عامل الاستقلالية فيه وقلت الحرارة التى يلقاها:

أ- قلت درجة نمو الشخصية فى مراحل الطفولة عنده.

ب- قلت خصائصه الشخصية وإحساسه بالذات.

ج- كان مسلوب الإرادة أو قليلها، فلا يتجاوب، سلبيًا، غير قادر على الحركة المستقلة، ذا خصائص تميل إلى جعله غير طبيعي وخاصة في المواقف الصعبة، لا يتحمل المسؤولية تجاه الآخرين.

٢- ميول اجتماعية حادة "نتيجة لشدة افتقاده لوالديه" مما يؤدي إلى بروز عوامل القلق في السنوات التالية.

- نمو الضمير النفسى الأخلاقى.

٣- كلما كان التوجيه والتحكم في الطفل نابعا من الحب "بدلا من تأسيسه على العقاب" كان توجيهه نحو التصرف المطلوب فعالا، وزاد إحساس الطفل بعقدة الذنب نحو أخطائه.

٤- كلما كان العامل الاجتماعى قبل أوانه قوى الإحساس بالذنب.

٥- كلما قلت العاطفة الأبوية تجاه الطفل وكلما ازداد التصرف العقابى لهما أبطأ النمو الضميرى النفسى الأخلاقى الاستقلالى له.

٦- كلما قل الالتحام بين تصرف الوالدين وتعليمهم للطفل أبطأ واهتز النمو الضميرى الأخلاقى للأبناء.

- النمو الاستقلالى

٧- القسوة والجمود في تغذية الرضيع تؤدي إلى عدم استقلالية ملحوظة في سنوات الطفولة.

٨- كلما أحس الطفل بقبوله لدى الآخرين زادت درجة عدم استقلاليته.

٩- كلما زادت درجة دفع الطفل وبقوة نحو الاستقلالية زادت درجة قلقه في الأعوام التالية وحتى فترة الرشد.

١٠- قلة التدليل والحماية أثناء سنوات العمر الأولى قد تؤدي إلى نتائج عكسية فيما اعتماد كامل على الغير أو استقلالية حادة.

١١- قد يزيد الأمر عن العنصر السابق إلى حالة من التصرف المتعمد أو إلى تحدى الآخرين.

- نمو الطموح والإحساس بالنجاح

١٢- مكافأة الأولاد لنجاحهم (إذا ما كانت العلاقة المتبادلة طيبة) تؤدي إلى مزيد من تأكيد الذات والتجاح.

١٣- كلما كانت المكافأة على النجاح بدنية زاد الإحساس بالحاجة إلى النجاح.

١٤- كلما زاد تشجيع الوالدين للنجاح قويت الحاجة إليه في الأعوام التالية.

١٥- كلما تقلص دور الوالدين نحو الأبناء وحمائيتهم لهم زاد احتمال إثباتهم لذاتهم ونجاحهم في الحياة.

- النمو العنواني

١٦- كلما زادت الاتجاهات العدوانية تجاه الطفل أثناء فترة طفولته قويت تعبيراته العدوانية المباشرة وغير المباشرة، وكذلك كل ما يتعلق بهذه النزعة في الأعوام التالية.

١٧- كلما زادت حدة الرفض والحماية وعدم الانسجام والنزاعات العائلية زاد رد الفعل العنواني لدى الطفل.

- نمو العلاقات الاجتماعية

١٨- كلما كانت حرارة العلاقة بين الوالدين مرتفعة وقلت سيطرتهم وعدم إهمالهم للطفل سهل ذلك تقوية العلاقات بالآقران.

١٩- كلما قل اللجوء إلى العقاب البدني قل احتمال وصول الطفل إلى مرحلة المراهقة حاملاً اتجاهات اجتماعية أو لا مبالياً.

٢٠- كل مجتمع أو ثقافة لها مميزات وتأثيراتها على كل مرحلة للنمو وبالتالي على التصرفات المتعلقة به.

في كثير من المجتمعات يكون العبور من الطفولة إلى الرشد متأثراً بسمات مرحلة العبور والتي تتمثل في المسؤوليات القريبة في مقابل مجموع الراشدين، ولا يشترط أن تكون فترة المراهقة مشبعة بالاضطرابات أو الانفعالات التي يكون مبعثها النمو الجنسي أو الوصول إلى مرحلة الاستقلال الذاتي.

الجزء الثاني
المشكلات التحليمية والنفسية
في رياض الأطفال

١ - الطفل في رياض الأطفال

ما هي مظاهر الأنشطة النفسية للطفل في رياض الأطفال ؟ للرد على هذا السؤال بصورة موجزة ومبسطة وإتاحة استيعاب سهل للمعلمة وتهذبة لقلوبها، فإننا سنتناول الأنشطة الموجهة والأنشطة غير الموجهة أو الحرة مثل اللعب أو بمعنى آخر الأنشطة الفردية وتلك الاجتماعية - وتحاول كهذا قد يؤدي إلى تزييف الحجم الحقيقي للواقع الذي توجد فيه العوامل النفسية وبصفة دائمة إلى جانب مظاهر أخرى شديدة الصلة بها.

إذن فمن الأفضل أن تمتد مظلة السؤال لتشمل كذلك وإلى جانب الأنشطة وجود الطفل ذاته في رياض الأطفال وذلك بأن ندرس ثلاثة جوانب لتلك المشكلات، أولاها مطلقة عامة متعلقة «بتكيف» الطفل في رياض الأطفال، والثانية تتعلق «بالمشروع العام للتوجيه التربوي، أما الجانب أو النقطة الثالثة فإنها تتعلق بتلك المشكلات «المباشرة الأكثر تخصصا» المتعلقة بالتربية وطريقة التعليم للأنشطة التي يمارسها المعلم مع الطفل، وهي النقطة التي سنضع لها نقاطا تمهيدية فقط، أما فيما يتعلق بمشكلات طرق التعليم بمفهومها التخصصي فنتركها للمتخصصين.

٢ - النمو الطفل والقدرة على التكيف

إن مستوى النمو النفسي العقلي «أي الانفعالي والعقلي» الذي وصل إليه، في سن الثلاث سنوات، يسمح له وبصفة عامة في تقبل تجربة رياض الأطفال الجديدة بمفهوم جديد، هو أن هذه التجربة الجديدة تتطلب - بلاشك - حدا أدنى للتكيف معها، كما أنها تكون وفي نفس الوقت، عنصرا لاغنى عنه لإمكانيات التطور في حد ذاته - أي أن العلاقة بين المقدرة على التكيف، كتعبير عن مستوى النمو الذي وصل إليه الطفل، وتجربة رياض الأطفال، علاقة ديناميكية.

وسندرس في ضوء ماتقدم بعضا من أهم المظاهر النفسية لهذه العلاقة.

٢-١ - من علاقة القرابة غير الناضجة إلى تلك الاجتماعية : أزمة العام الثالث

ووظيفة روضة الأطفال.

إن الطفل -منذ ولادته حتى العام والنصف من عمره- لا يقدر على التمييز بين نفسه وبين الآخرين أو بينه وبين العالم الخارجي المحيط به، بل إنه لا يميز أساسا بينه وبين أمه -

وهذا هو السبب الذى لايجعل أول كلمة تظهر فى لغة الطفل هى الضمير «أنا» وعندما يستعملها فإنها تعنى الضمير وتستخدم لتسمية الأنا الذاتية .. إن «أنا» قد تستخدم للدلالة على شخصه هو، دون أن يكون لها وجود بالنسبة لأى شخص آخر أى أنها لاتعنى أحدا غيره.

وعندما يصل إلى العام والنصف من عمره يبدأ فى التخمين بأن معنى هذه الكلمة قد يلزمه لتحديد ذاته، كما يلزم الآخرين لتحديد ذاتية أى شخص آخر.

وعندما يصل الطفل إلى مرحلة الفهم المباشر بأن كلمة «أنا» أو «هو» يمكن أن تكون بغيرها مثل «أنا» فإنه يكون بذلك قد خطا أول خطوة - ولنتنبه جيدا إلى هذه الكلمة إنها أول خطوة نحو التبادلية فى وجهات النظر - إنه التمييز أو التفرقة بينه وبين الآخرين.

أنا أكون، أنا تخصنى وغيرها يخص غيرى، كذلك فإن الآخرين آخرون بالنسبة لى. - إن قضية التفرقة أو التمييز بينه وبين العالم الخارجى أو بينه وبين أمه، أو الأشياء الأخرى تبدأ مع الطفل منذ شهور حياته الأولى ولكنها قد لا تستكمل أبدا وينفس المقياس الذى تستكمل به صورة حصول الفرد على استقلاله الذاتى الخاص به.

أى أن التفرقة بيننا وبين الآخرين، تظهر فى كل مرة ننسب فيها إلى الآخرين مشاعرنا أو نوايانا. أو مشكلاتنا المفسفة، وهو ما يطلق عليه التحليل النفسى تعبير «الإسقاط» أو الميكانيزمات الدفاعية - ولهذا فإن الطفلة عندما تقول لأمها «أنت وحشة» إنما تقدم الاعتراف بإحساسها بهذه الصفة عن نفسها.

إن بداية استعمال الضمير أنا يتزامن مع ظاهرة لها نفس الأهمية بالنسبة لتطور مرحلة الطفولة، وهى الـ «لا» حتى استعمال الـ «لا» يعتبر ويفسر على أنه ظهور لعنوانية معارضة الأم والوالدين وكل من هم آخرون - إنه مبدأ تحديد الفاعل من المفعول به، إنه التمييز بين الـ «أنا» والـ «أنت».

وبالمقياس على ذلك فإنه سيكون لدينا اشخاص يؤككون ذاتيتهم كأشخاص تجاه الأم والأسرة ثم تجاه المعلمات، أى أنه سيكون لدينا أطفال أو «راشدون» مازالوا معتمدين على الغير، ولكنهم يعلنون، من جهة الإحساس غير المبلور للمقدرة على كل شئ ومن جهة أخرى الإحساس المؤلم بعدم المقدرة عليه.

إذن فإن الكلام عن أزمة العام الثالث كلام يشير الى مرحلة أو خطوة أساسية في قضية النمو التمييزي بين الذات والآخرين، والواقع أنه في العام الثالث يبدأ الطفل في التصرف بطريقة مختلفة، فقد كان يُنظرُ إليه على أنه في حاجة إلى العون والتشجيع أما الآن فإنه يثير القلق وعدم الاطمئنان، وفي الحقيقة أن هذه النظرة من الغير إليه تعنى كينونته كفرد مختلف عن ذلك الذي يراقبه.

هذا المستوى الجديد من الارتقاء هام جدا بالنسبة لنا لأن الاجتماعية هي مظهر ناخض للتعامل المتبادل وليست عنصر اضطراب بين الفرد وفرد آخر، إن الاجتماعية رباط أو علاقة تبادل وتقام، إنه الجانب الاجتماعي الناخض للفرد وهو الخط الذي تقوم في ظله رياض الأطفال بدورها الرفيع الشأن.

٢ب- اشتراطات التكيف التي يفرضها مستوى نمو الطفل

عندما يلتحق الطفل برياض الأطفال فإنه يجرب، وقد يكون ذلك لأول مرة في حياته، كيف يكون شخصا آخر بين «الآخرين» وتكون تجربة قوية بقدر ما هي جلية المعالم.

ومن الطبيعي أن تبرز مع هذه التجربة، وطريقة تقبلها ومعايشتها، مشكلات وثيقة الصلة بها، كذلك تبعات نمط هذا الوضع الجديد.

والأمر هنا يتعلق ويصفى أساسية بمشكلة التكيف التي تعتمد في جانب منها على النمو النفسي الذي هو مستوى النضج الذي وصل إليه الطفل وعلى ظروف تقبله لهذا الموقف الجديد من الحياة من جانب آخر.

وانبدأ بدراسة القضايا المتعلقة بمستوى النضج.

إن المقصود بتعبير النمو هو النضج البدني والنفسي، ولا بد أن نؤكد في هذا المقام على أنه وإذا ما كان النمو النفسي - وعلى طول سنوات العمر وحتى مرحلة الرشد - مستقلا عن الناحية العضوية للفرد، فإن تداخلا قويا بين الاثنين يوجد في هذه الفترة السنية التي نحن بصددتها، والحقيقة الواضحة هي أنه إذا ما كان النمو البدني والحالة الصحية والاكتساب الطبيعي لبعض المهارات، مثل الحركية والاستيعابية، يمكن أن يمهّد أو يساعد في تخطي بعض الاضطرابات الملازمة لمراحل الارتقاء فإنه - من ناحية أخرى - نجد أن تخطي تلك الاضطرابات يؤثر على الحالة الصحية ويسهل من عملية الاستيعاب والمهارة الحركية واللفظية والفهم.

والنقط مثلاً يوضح حالة الملازمة هذه التي أشرنا إليها.

إن الطفل، لكي يسير، لابد أن تكون قد نضجت لديه بعض الجوانب والمراكز العصبية، التي تمتلك وتتحكم في عملية الحركة هذه والتي دون إرهاباتها لا يمكن لأي فرد كائنًا من كان أن يسير، هذا من جهة - أما من جهة أخرى فإن ظاهرة المشي في حد ذاتها لابد أن ترتبط بعدد من الاشتراطات الطبيعية ذات الصلة الوثيقة بالحالة النفسية والبيئة .. إن الأطفال الذين ينشأون في ملجأ للأيتام على يد أم غير مؤهلة لهذه الوظيفة أو غيرها فإن المشي لديهم لا ينمو، أو لا يعمل، بنفس الكفاءة التي يعمل بها لدى الأطفال الآخرين حتى لو كانوا أسوياء بدنياً ذلك أنه ينقصهم الباعث أو المثبر الذي يجعلهم يقومون بإتيان بعض الحركات أسوة بغيرهم، ينقصهم الأمان في القيام بهذه الحركات كما يجب، حيث لم تسمح النزعات الليبيدية أو العدوانية لهذا الطفل باختبار أول عوائق الارتقاء بصورة إيجابية واكتساب عامل الثقة الأساسي بالنفس، إذن فلو كان حقاً أن عملية التحرك تتطلب نضج بعض الحواس العصبية فإنه، من ناحية أخرى، يكون حقاً، وعلى نفس الدرجة، أن الارتقاء التالي لذلك النضج يتطلب تدريباً لعملية الحركة نفسها، وهو الأمر الذي يوضح أنه لا علاقة بينه وبين الحالة البدنية.

إن «النمو الطبيعي» هو أول شرط يلعب دوراً في تكيف الطفل مع الحياة المدرسية. وتعبير «طبيعي» هنا لم يستعمل للدلالة على القوام أو النمو المتوسط، بل يراد به التدليل على ذلك النمو الذي يتم في ظروف مثالية محددة تحديداً دقيقاً، من الجانب النظري للتعبير، والتي توجد صعوبة في ترجمتها عملياً.

٢-ج- عوائق أو عقبات النمو كعوامل مهددة للتكيف.

قد يبدو أن تكيف الطفل الطبيعي من الناحية الانفعالية العقلية مع جو رياض الأطفال يأتي بشكل سهل بينما يكون لما عداهم مشكلة مستعصية.

والحقيقة أن التكيف في حد ذاته هو مشكلة نفسية تربوية حيث لا وجود للطبيعية المطلقة. إن المعلم يجد نفسه أمام مواقف متواصلة، تتدرج من الأقل إلى الأكثر تعقيداً والتي يتطلب كل موقف منها في حد ذاته ذكاء على قدر حجم الموقف الذي يواجهه.

وعلى ذلك فإنه من المناسب، أن تدرس كل هذه العوامل المعوقة للنمو، ولكل الأطفال وخاصة النفسية منها، والتي تفرض نفسها بصورة لا يمكن تحاشيها مهما صغر حجمها.

إن إعاقات النمو هذه تتميز، من ناحية، بصراعات الارتقاء، التي هي الصراعات الأصلية والخاصة بهذه المراحل والصراعات العصبية، والتي تظهر عادة بعد سابقتها، من حيث إنها تعتبر رواسب لها، من ناحية أخرى.

ويستحيل سرد هذه الإعاقات التي يلقاها الطفل على مدار مراحل حياته الطفولية، ونكتفي بالإشارة إلى بعض منها، مثل الانفصال عن الأم ولمدة طويلة في أشهر الحياة الأولى، الأمراض المزمنة، وفاة أحد الوالدين، النزاعات بينهم، الفقر المدقع للأسرة، المستوى الأسرى أو التعليمي.

كل هذه العوائق التي قد تنتج عن حوادث تؤثر على تكوين شخصية الطفل بل قد تصبح مظاهر مؤثرة فيها.

أما العوائق التي تهتمنا هنا، وبصفة خاصة، فهي تلك التي تتبع أو تشتق من «واقع الجو التعليمي» - إن الطفل الذي يلتحق برياض الأطفال يكون مليئا في هذه الفترة السنية (٣ - ٥ سنوات) برواسب عقدة أوييب، واجتياز الاضطرابات المصاحبة لهذه المرحلة يقتضى حلا مسبقا ملئاً للمشكلات التي وجدت من قبل أثناء الشهور الثماني عشرة الأولى من العمر، أو الفترة التالية لها أي خلال العام الثاني والثالث.

ومن المعلوم أن مراحل النمو لا تنتهي، وبصفة قاطعة وإلى الأبد، وإذا فعندما نجد بعض مكونات مرحلة ما مستمرة في فترة المرحلة التالية لها، نقول أن الطفل لم ينجح بعد في اجتياز مرحلة التطور السابقة بصورة نهائية وهذا الأمر يتوقف غالبا على العوائق أو التداخلات التي تشاهد بسهولة في «الجو العائلي المشحون إما بالمكافآت الجزية أو المعاناة الحادة»

٢-د، الجو الأسرى والتدليل المبالغ فيه وإعاقته للتكيف المدرسى.

إن الإنسان، بخلاف الحيوان، يجد صعوبة في ارتقائه نحو الحصول على استقلاليته عن الوالدين. إن الطفل ولفترة زمنية كبيرة يحتاج إلى أمه: في الأكل، النظافة، التحرك، تعلم لغة ما.

وهذا الأمر، وفي الحياة الغربية الحضرية، يشهد خطر الزيادة بدلا من الاندثار تحت وطأة زيادة التعقيدات والصعوبات والأخطار التي تملأ تنظيمات الحياة الاجتماعية. ويكفى في هذا المقام التفكير في الازدحام، تشابك المرور، العزلة عن الآخرين والتي يدعمها

التآلف الأسرى وكلها عوامل لا تشجع ولا تحث على ابتعاد الأطفال عن ذويهم ورغم وجود تقنية تعليمية متطورة، في مواجهة تلك العوائق إلى جانب الإمكانيات المتاحة، وبدرجة كبيرة للعب والتجريب ومساهمة الأدوات السمعية البصرية في هذا الابتعاد أو الاستقلال.

إن الإنسان يجد نفسه اليوم مجبرا على رباط من الاعتمادية طويل الأجل- رغم أنه -منذ ولادته- يبدى انتفاضات عدائية لها؛ إن الرغبة في الحركة؛ وفي الاتجاه القوى نحو التكلم، والعمل اليدوي والفضول وحب الاستكشاف، وكذلك مظاهر المعارضة؛ تشكل مظاهر تشهد بالإرادة القوية للفرد في أن يتميز أو أن يختلف عن والديه؛ والواقع أنه بالاختلاف مع أو بالمقارنة بالآخرين أو بالأشياء المحيطة يكون اكتساب التعرف على النفس كشخص قائم بذاته.

إن "فرويد" يرى أن نمو الـ "أنا" يأخذ انطلاقته من «رفض النرجسية الأولى ووجود الدافع القوى للإبراء من هذه الحالة، وهو الأمر الذي يكون محاطا بمخاطر المعاناة ولكنه يشمل في نفس الوقت دافعا إيجابيا للحياة.

ولأغراض شخصية، محددة المعالم، يرفض كثير من الآباء هذه النزعة الوليدة عند الطفل، بقصد الاستقلالية، وذلك عن اقتناع كامل بأن حب الأولاد يتركز في منعهم أو حمايتهم من أي احتمال للفشل، إن أي الطفل لن يصل إلى الاستقلالية الذاتية إذا ما عزلناه في عالم من السعادة اللانهائية محوطا بعناية أمه الفاتكة وحبها الغريزي.

إن التربية الفاتكة التسامح والتساهل والحماية والتي تركز همها في إزالة أية عقبة من أمام الطفل تؤدي، أو ينتهي بها الأمر، إلى نفس النتائج السيئة التي كان الوالدان يريدان إبعادها عن طفلها، إنه من الصعب على الطفل الذي تحدث له مثل هذه الحماية أن يخرج من أولى العقوبات التي تواجهه أثناء فترة تطوره بتلك الثقة والاستقلالية الذاتية اللازمة لجابهة مشكلات الحياة، إن ضمان وجود الأم بصورة دائمة وتلبية المطالب المستمرة يَنْتِجُ الشعور بعدم المبالاة والسيطرة والعجز والشك بالغير بدلا من الشعور بالثقة به.

وعندما يلتحق الطفل ذو الثلاث أو الأربع سنوات برياض الأطفال فإنه لا يدرك معنى عدم إمكانية أن تكون المعلمة ملكا خالصا له، كما لا يفهم معنى التغييب الوقتي لأمه عنه، ولا معنى هذا البعد، إنه غير قادر على التحرك في خضم هؤلاء الأطفال الآخرين، مدافعا عن نفسه بل مشاركا لهم، ومعهم بشخصيته الفردية.

وعليه فإننا نجد أنفسنا في هذه الحالات إما أمام أطفال يسوقون مزاعم جوفاء متمثلة في أزمات بكاء أو غضب وثورات من التذمر، أو أطفال متضررين، منعزلين، لاهول لهم ولا قوة في وحدة وإحباط.

إن العدوانية أو الانفجار الثوري الطبيعي لا يعبر عن نفسه عادة بصورة خارجية أو سيطرة على الوسط البيئي أو المعارضة للمعارضة بانعكاس داخلي يفسح المجال لتصرفات بديلة مثل الإحباط أو الكراهية أو الغيرة، إن الغيرة مثلها مثل الكراهية والإحباط لها جذورها النفسية البعيدة المتمثلة في عوامل غائبة عند الطفل، إن الطفل إذا لم يفهم منذ أولى مراحل نموه كيف يميز نفسه عن أمه، لأن أمه دائمة الوجود معه، وإذا لم يميز نفسه عن الأشياء لأنها دائما في متناول يده، وإذا لم يجرب المعاناة، فإنه يعيش حياة خيالية أو سحرية مع الآخرين ومع الأشياء «كل ما هو كائن ملكي، إنه تابع مني وأملكه» هذه هي أساسا نواه حياته النفسية.

إن هذه العلاقة السحرية مع العالم المحيط به ستتعارض وسريعا مع حياة الجماعة ومع خبراته الجديدة التي تقدمها له الحياة المشتركة «حياة المشاركة».

٢- الجو الاسرى المضطرب كمائق للتكيف في رياض الأطفال

على التقيض من أنماط الأطفال السابق ذكرهم نجد أولئك الذين تربوا في «أسرة تفتقر إلى الناحية العاطفية أسرة جامدة المشاعر، متسلطة، مضطربة».

إن الطفل هنا قد تربي على الاحترام الشديد للموعد المحدد للطعام دون أي اعتبار للمتطلبات أو الاحتياجات المتغيرة أو الفروق الفردية مثل تلبية نداء الطبيعة، عمليات الإخراج، ويكون التدريب عليها بقسوة بحيث يتجاوب الطفل معها وفق اشتراطات رمود الفعل أكثر من الاشتراطات الناضجة التي تجعله يتصرف برد إيجابى وفق المكان الذي يوجد فيه.

والطاعة في البيئة الجامدة المشاعر، هي طاعة عمياء، توجد حيث تكون تطبيقا لمبدأ السلطة، ولذا فإنها، وبمرور الوقت، تصبح عجزا عن المبادرة أو الإبداع أو الاستقلال الذاتى، أو بمعنى أوضح تكون الطاعة تلقلا وتكيفا على التلبية المطلقة.

إن التربية بهذه الصورة، تمثل بالنسبة للوالدين فصلا تاما بين ما هو خير وما هو شر، الحسن والقبيح الحقيقى، والمزيف، بين ما هو معيب وما هو كريم، ولا وجود للوسط من

الأمور، إن الاتجاه العقلي لمثل هؤلاء الأشخاص نوى النظرة الوحيدة للحقائق يتمثل في رؤية شئ وتقويضه : الخير، الحسن، والحقيقى هو الأصل بالنسبة لهم، وهى أمور كذلك مقبولة على علاقتها؛ أما الشر والقبح والمزيف فهى أمور مدانة، ولكنها مرغوبة، لأنها من المنوعات، وسرعان ما يتعلم الطفل هذه المبادئ، ويكون الموقف بالنسبة له محددا بشكلين متضادين إما الشر أو الخير، لامجال لأنماط واقتراضات أخرى للحقائق، غير أن المظهر القبيح يأخذ شكل اللوام، إنه سيستمر فى البقاء تماما مثل أى بديل له، إنه خطر ولا بد من إقامة خط دفاعى قوى ضد هذا الخطر.

ويكون من السهولة بمكان أن تتطبع، فى مثل هؤلاء الأطفال الأنماط المطابقة لصور والديهم الذين تعايشوا معهم فى سلام، ولكن مع إخفاء كراهية شديدة لهم فى مقابل هذا التعايش السلمى.

وقياسا على هذه النماذج، سابقة الذكر، فإن التعرف على الذات والآخرين لا يمكن أن يكون إيجابيا؛ لأنها انعكاس للواقع الذى يكون له، دائما، أكثر من وجه.

إن الطفل يعيش بين بدائل مستمرة فى نطاق حالة من الشك الدائم أو بالأحرى فى ظروف دائمة التعارض، وعليه فإن قدرته أو كفاءته للتكيف مع المواقف أو تقييمها للتعرف عليها ومجانبتها أو حل مشكلات جديدة بحلول جديدة تكون مقدره غاية فى الضخالة.

٢-و:- الاستقبال والترحيب فى رياض الأطفال كحلقة مصيرية لتكيف الطفل.

لقد أوضحنا عاملين من العوامل المعوقة للنمو - جو التدليل أو المعاناة - وما ينتج عنهما من أثر فى التكيف مع الحياة فى رياض الأطفال، إن الذى ذكرناه هنا هو الخط العريض، ولكن الواقع، دائما له ظلاله المصاحبة له والتى تُلْزِمُ المعلم فى توجيهه حاسته تجاه تلك الحالات التى قد تجمع - فى بعض الأحيان - بين النقيضين.

إن الأجواء التعليمية أو التربوية الأسرية غير السوية إلى جانب العوامل السلبية، التى أشرنا إليها مسبقا تؤدى إلى ان يكون الطفل فى عامه الثالث، ذا استجابة محدودة للتكيف والاجتماعية.

وإذا افترضنا أن أول عوامل الاجتماعية تكون : التوازن العاطفى الجيد والوصول إلى نضج فى مراحل الارتقاء فإن الواقع يجعل هذين العاملين متبادلين كذلك.

إن المشاركة الحياتية تسهلُ فى الواقع الوصول إلى توازن ونضج عاطفى، كما أن لها، وتحت بعض مظاهرها، قيمة علاجية كبرى.

إن المشاركة الاجتماعية للأقران قد تعوض بعض الانحرافات العاطفية الناتجة عن افتقاد أو غياب العاطفة الأبوية أو عدم ملائمتها للمطلوب . إن الحياة تكون واقعا ملموسا أو مقياسا للنفس قبالتها تندمج فيها ، نقابل من خلالها نماذج قدوة لذاتنا .
إذن فوجود معوقات النمو عند الطفل، ومهما صعب اندماجه في جو المدرسة، لا يكون مبررا لعدم الاندماج أو لجعله مستحيلا.

ربما يتطلب الأمر في بعض الأحوال، إرجاء إرسال الطفل إلى رياض الأطفال للعام الدراسي التالي، أو أن نبهده تدريجيا عن مواجهة ذلك الموقف الجديد. وإذا ما لاحظنا أن الطفل يعتبر أن بقاءه في رياض الأطفال نوع من أنواع البعد عن نويه فننصح بأن نختصر له جدول بقاءه فيها ولو للأيام الأولى من التحاقه بها . وفي حالات أخرى يمكن للمعلم أن يقدم نفسه للطفل بزيارته في منزله، وهو الأمر الذي يتيح للمعلم التقييم الواقعي للمشكلات الأسرية القائمة، وقد يأتى الاندماج، من ناحية أخرى، بأن تلحق الطفل بفصل أخيه، أو مع من يعرفهم من الأطفال، وفي هذه الحالة فإن الدروس المختلطة تكون ذات قيمة كبيرة لمختلف الأعمار.

وقد يكون التكيف ناتجا عن عامل أقل كثيرا مما سبق ذكره، كعملية الاستقبال للطفل ذاتها، ويكون حلها بالاستعانة بالإدراك الجيد والحس الفني للمشكلة، ولاشك أن تكيفا سيئا في بداية الأمر يؤثر تأثيرا فعالا على انفعالاته في رياض الأطفال.

لامجال للأخطاء والأمر يتطلب، من المعلم، حكمة وتديرا، وإذا ما لاحظ أولئك في عدم اكتمال النضج، أو وجود اضطرابات فعلية لدى الطفل، فعليه التشاور مع الاختصاصيين قبل اتخاذ أي قرار ملزم.

٢- التكيف كموقف متغير سهل للمعلم المطلع.

إن السن التي يلتحق عندها الطفل برياض الأطفال نعتبرها سنا صغيرة غير أنها بالنسبة له مشبعة بالمعاني والتجارب التي سيتصرف الطفل على هداها في تجربته الجديدة.

إن المشكلة القائمة عند بداية الفترة المدرسية لا تكمن في بعد الطفل عن أمه فقط، أو مستوى ترحاب المعلمة به، بل إنها تكمن في مدى إلمام المعلمات بماضي كل طفل على حدة حتى يمكنهم تقييم كل شخصية بمفردها وتكييف أسلوب التعامل معها.

ولذا فقد يختلف الموقف لو نظرنا إلى درجة نمو الطفل وليس عمره الزمني، إن الطفل الذي يبلغ من العمر أربعة أعوام بدلا من ثلاثة، يكون أكبر بعام من هذا الأخير، غير أن هذا العام هوربع عمره كله، ومع هذا فإن الأمر وبالنسبة للمعلمة يتركز في درجة كفاءة الطفل الذي أمامها. هل تتعامل مع طفل مسافر أو أقل طفولة أو أكثر نضجا من أقرانه.

إن عملية التعرف على الطفل تسير في اتجاهين : أحدهما يتطلب تعرف المعلمة المباشر على الوالدين «على انفراد بقدر المستطاع» أما الآخر فيتركز على مراقبة سلوك الطفل ذاته وباهتمام تام.

وعند اللقاء بالوالدين يطلب منهما وصف ابنهما وأن يحددا ما قد يظهر عليه - من وجهة نظرهما، من مشكلات أو عقبات أثناء التحاقه بالمدرسة.

إن مثل هذا الوصف، علاوة على أهميته الإخبارية، هو دليل أو مؤشر على طبيعة العلاقات الأسرية القائمة فعلا من ناحية، وعلى معاشية الوالدين الواقعية لابنهما من الناحية الأخرى.

ويحدث غالبا أن تكمن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في أنهم لا يستطيعون التعرف على الأنوار، أو الواجبات التي يطلبها منهم الآباء - فقد يحدث، غالبا، أن يكون الطفل شقيا لأن شخصا ما قد طلب منه ذلك.

ويحدث أحيانا أن يكون الأطفال في نظر نوبيهم صغارا مسئولين مسئولية كاملة، مبركين، حازمين، حكماء في مواجهة أمور تتعارض كلية مع واقع الصغار . ولذا فيصعب في هذه الحالة على الطفل أن يتقمص الدور المطلوب منه.

واللقاء هنا مفيد جدا للمعلم، في أن يتفهم ويقيم الموقف من ناحية « العلاقات» والتقاها المتبادل اللذين يسودان الحياة الأسرية للطفل.

وقد تكون فرصة في هذا اللقاء للتعرف على عدد أفراد هذه الأسرة، عدد الأولاد، أو وجود أحد الأقارب في نفس المنزل ... إلخ.

أما الناحية الأخرى الهامة فهي التعرف على الطفل نفسه، وسوف يتاح للمعلمة العديد من الفرص للوصول إلى هذا الغرض، ولكن اللعب سيكون الفرصة الأثمن من بين العديد من الفرص لزيادة التعرف على الطفل عن قرب.

إن اللعب في هذه السن، له قيمة مُسَكِّنة إلى حد كبير، حيث إنه يظهر النزاعات أو الصراعات الكامنة في الطفل ويخفف منها في نفس الوقت.

لن نركز على نصائح تربية معينة ولكن مما لا شك فيه أن التعرف الجيد على الطفل هو الأساس الصحيح لأسلوب التعليم الأمثل له.

والأمر الذي لا بد أن نتحاشاه هو أن تشكل الروضة والمعلمة طوقاً جديداً من النمو ذا تأثير سلبي، فتتحقق في الطفل نوعاً من عدم الانسجام بدلا من أن تؤدي إلى تكيف اجتماعي أفضل.

ولو وضعنا هذا الخطر في اعتبارنا فسيكون ذلك ضمانا لاحدود له لعامل التدخل التربوي.

وأخيرا فإنه، ومن المهم جدا، أن ندرك أن التكيف من عدمه أمران غير منفصلين كلية وأن أيًا منهما لا يمثل كيانا قائما بذاته، إن التكيف مع بيئة معينة، أو خبرة ما، يعنى محاولة التوصل إلى توازن ما والبقاء عنده، إنه حدث متحرك، غير ثابت، إن هذا التعريف الذي لا يتيح للمربية الثقة الزائدة في تحقيق التكيف لا يخيب ظننا كذلك، ولكنه يجعل أملها في النجاح قائما حتى في مواجهة أصعب المواقف والحالات.

٣ - أشكال التحولات النفسية العامة الناتجة عن التدخل التربوي

إن علم النفس، وقبل أن يقدم الأساليب والاتجاهات التي يمكن بها تطوير شكل ما من أشكال النشاط، يسهم في تحديد المعالم العامة المثلى لأسلوب المعالجة التربوية، وتلك المعالم مستوحاة من واقع العلاقة القائمة بين المعلم والطفل والمستخلصة من مضمون هذه العلاقة والتي تتحدد في أنماط التربية الحركية، اللغوية، العقلية ... إلخ.

ولنتسائل هنا عن أي مدى تفيد هذه العلاقة التي تربط بين المعلم والطفل، وذلك بعد أن نتدارس بعض خصائصها الرئيسية ونحلل بعضاً من مشكلاتها الفعالة.

٣ - ١ - إن العلاقة بين المعلم والطفل ذات فائدة من حيث إنها ترضى في جانب منها بعضاً من العلاقات الإنسانية وبعضاً من المواقف التعليمية من الناحية الأخرى.

إن العلاقة الإنسانية ترضى عندما يكون عامل التَّقبُّل متبادلا بين الطرفين وعندما يكون التواصل أو المخاطبة عريضا عميقا.

والمطلوب من مدرسة رياض الأطفال أن تطوع وتنفذ هذين العاملين ويأنسب الطرق،

ولكى يتضح عنصر تقبل الطفل للمدرسة والمعلمة يجب عليها أن تبادره هي بالإعلان عن هذا التقبل تجاهه.

إن تقبل الطفل ما هو إلا التجاوب العاطفى معه، والمقدرة على مجاراته انفعاليا بشكل يؤدى إلى تفهم عميق له، تسامح وحب معه بصورة قد لا يتوقعها أو لا ينتظرها، إزالة شكوكه ومخاوفه، تحمل أخطائه، بون إحساسه بالضعف الذى يعترى الشخص البالغ قبالة فى مثل هذا الموقف.

أى أن تقبلنا للطفل فى إطار علم النفس، يعنى أن نتمثل فيه الشخص، أن نقيم معه علاقة ليست بالرسومية ولا بالجامعة كفرد من جماعة، بل علاقة خاصة به، له وحده لا تتكرر مع الآخرين . وتكمن روح هذه العلاقة فى التفهم المتحرر من أى تقييم أو حكم مسبق عليه، ويكون ذلك من خلال اتصال متكامل معه، أساسه الكلمة والحركة والاهتمام.

إن العلاقة التربوية الصّرف هي أبعد ما تكون عن المشاعر الخاصة أو أن تكون مجرد قصيدة شعر رومانسية، وإلا فإنها تصبح علاقة مشوهة، مبعثها الضعف العاطفى لشخصية المعلمة الهشة التى تريد التعاطف مع الطفل، امتلاكه، تعويض معاناتها وإزالة مرارة تجاربها مع الكبار «إن التوجيهات المتعلقة بالأنشطة التربوية فى رياض الأطفال الحكومية تعطى أمثلة لما يجب أن تكون عليه شخصية «المعلمة المربية» التى لا يمكن بدونها إقامة علاقة عاطفية سوية متوازنة مع الطفل» تلك العلاقة التى لا تحرك فيه إلا الإحساس بالثقة والأمان «إن من بين مظاهر المقدرة الأساسية، إلى جانب تلك القائمة على إمكانية حب الطفل وزرع العلاقات الإنسانية فيه، تلك المقدرة المتمثلة فى الحالة الطبيعية للصحة البدنية والعقلية. إن « المعلمة المربية» يجب أن تكون قادرة على أن تتضمن أنشطتها ذلك التوازن الانفعالى الذى يستبعد عوامل القلق، النشاط الزائد، انحراف المزاج، العناد وعدم الثقة».

أما إذا تمكنت تلك العلاقة المشوهة من المعلمة فإن العلاقة التربوية تنهار أو تنفجر، ذلك أن الطفل بمجرد أن يحس بامتلاك المعلمة له، والتى تصبح بدورها إما سيدة أو ضحية له، فإنه يهرب منها. قد تسود بينهما العاطفة الجامحة، الحلوة ولكنها ليست بالعلاقة النافعة.

إذن يتعين على المعلمة أن تقبل تلك العاطفة السائدة، بل إنه يتعين أن تكون هي باعثتها وأن تتجاوب معها وبكل قوة، بون أن تحيد عن الطريق المستقيم للمهنة والتحكم فيها.

وسوف تتباين نماذج العلاقة تلك وفق مستوى نمو الطفل، الذى سيكون بدوره مختلفا وفق كفاءة وأشكال كل شخصية على حدة، إن أهلية المعلمة تكمن فى نوعية تقبلها للطفل، أن تفرس فيه أو تصل به إلى بعض مستويات النمو الأخرى . والعلاقة السوية، تستبعد هنا خطأين أساسيين هما انحدار الكبير إلى مستوى الصغير، والثانى ألا يكون التكيف مع الطفل عاملا سلبيا بل يجب أن يحمل فى طياته عنصر الإعداد لمستوى النمو التالى . وإلى جانب هذين الخطأين هناك كذلك، عنصر «ضعف شخصية المعلمة» إن محاولة استمرار تدليل الطفل أو إبقائه صغيرا أمر مرفوض تكون الأم عادة هى ضحيته، أما المعلمة فغير مسموح لها مطلقا بأن تقع فى مثل هذا الخطأ.

وختاما لهذا الحديث السريع عن السمات الأساسية عن العلاقة التربوية الناجحة، فإننا نقول أن هذه السمات تتفق أيضا وبالأخص مع مواصفات من يتصدى لعملية «إنضاج الطفل» تماما كما تتفق مع من «يُعلم» إن هذا الأخير قد قبل أن يلتقى يوما مع أزمة هى خبرة جديدة، بون أن يفقد توازنه الداخلى، بل إن هذه الأزمات تنشط وتدعم توازنه هذا، وعن طريق هذه الخبرات يتم إتاحة الطمأنينة المناسبة للطفل، ولست التامة التى لا تحتاج إلا من خلال اعتماده على شخص آخر. بل إن العلاقة التى تربطه بمعلمته هى علاقة غير مستقرة، تتم بالفامرة، إنها تستجمع دائما، قواه حتى يجتاز صعوبات متجددة ولمسوحات كبيرة نحو الاستقلال الذاتى أو تحديد المعالم الشخصية له، والطفل كالكبير، تنضجه المخاطر والصعاب والمسئوليات، أما لحظات السلام العاطفى فإنها لحظات التقاط أنفاس وليست عوامل إنضاج.

٣ - ب : إلمام المعلم «المربي» بعلاقته بالطفل

إن التحليل النفسى يرى أن نمو الطفل يعتمد، وبصورة شبه كاملة، على تصرف أمه، أى أن سلوك الأم قد يكون، عامل تحديد المستقبل النفسى للطفل، وإليه، أى إلى هذا السلوك، ترجع المسئولية الأخيرة وكل المشكلات المكونة للطفل كذلك، وهو ما يفسر لنا جنود كثير من الاضطرابات التى تظهر خلال مراحل التطور الطفولى والتالية لها .

ومع هذا فلا يمكن أن نسلم بهذه النظرية تسليما كاملا، ذلك أن نفس السلوك، من جهة الأم لا يؤول إلى نفس النتائج رغم تطابق الظروف فى كل من الحالتين، إن دور الطفل ليس بالدور السلبى دائما : فهو يبادل أمه التصرف. وعليه فإنه يبدو لنا أن العامل الحاسم فى

الأمر، ولكي تتحقق أهداف مرحلة النمو عند الطفل- هو المعيشة النفسية له مع شكل أمه، وسلوكها، وهذه المعيشة قد تعتمد على أنماط العلاقات الأسرية التي يتعايش معها الطفل منذ لحظة ميلاده، أى أنه متقبل مرن لتلك الأنماط النفسية التي تخلقها المواقف العائلية المحددة التي تحيط به أو تلك التي يكونها هو بنفسه لنفسه.

والآن فإن المعلمة تجد نفسها، إزاء الطفل، فى موقف أو دور مشابه لذلك الدور الذى يقوم به نوره، سواء أكان هذا لأنها تحاول القيام بدور نوره أو لأن الطفل نفسه، الذى يقوم بعملية تصور مزدوجة للموقفين، يعقد مقارنة أو يقوم بتحليل للنموذجين اللذين يتعامل معهما، والآن وبعد هذه المقدمة، يتعين أن نتحدث طويلا حول ما « يجب أن تكون عليه » المعلمة، لأن هذه الكينونة ستجد مداها فى شخصية الطفل بطريقة أو بأخرى. إن المعلمة يجب أن تكون ذات شخصية متزنة هادئة، معتدلة المزاج، ملبية للطفل، ولعل التوقف هنا يفيد حيث إن الاسترسال قد يجرنا إلى المخاطرة بوصف كائن أو شخص خيالى غير موجود لا يمكن العثور عليه.

والعنصران اللذان يهماننا فى هذا المقام اثنان : -

أولا : كيف تقدم المعلمة نفسها للطفل، أكثر من كيفية كونها هى فى حد ذاتها.

إن التوازن والحساسية والانفتاح هى من عوامل « الكيف » الذى تمتلكها المعلمة من بين ما تمتلك، أما كيفية تقديم النفس للغير فهو عامل متحرك يتعين السيطرة عليه. ولكي نتعرف المعلمة على مع من ومع أى شئ يتجاوب الطفل، فإنه يجب عليها أن تجعل نفسها على صلة به، إن الطفل فى رياض الأطفال عنصر تشكيلى فى يد المعلمة، إن تصرفه هو رد فعل أو هو رهن إشارة هذا الشخص فى ذلك الموقف، لوجود للمعلمة والطفل منفصلين انفصالا فرديا، بل إن الوجود هو تلك الرابطة التى بينهما، إن ما يهمننا فى هذا المقام هو أن الطفل يعيش تماما مثلما تعيش المعلمة، ولذلك فإن تقييم العلاقة التى تربطهما يسبق، أو يفضل تقييم فرديتهما، ذلك أن الكبير، وفى مواجهة الصغير تتحرك فيه نقطة ضعف مبعثها آثار أو بقايا صراعات فترة نموه التى لم تنته بعد. ولقد قلنا من قبل أن درجة التفرقة أو الفصل بين « الفرد » وغيره لم يصل إليها أحد بعد بالصورة الكلية، وفى موضوعنا هذا فإن المعلمة، التى لا تختلف كثيرا عن أى فرد آخر، تميل إلى ما يطلق عليه خلط أوراق اللعب، وعليه فيمكن إطلاق صفات العدوانية والكراهية، وعدم الاستقلالية أو الثقة بالنفس على الطفل، ليس فقط لأن هذه الصفات أو المواقف موجودة فى العلاقة القائمة بينه وبين معلمته، إن تحليل موقف

معين يكون نابعا من داخله حتى نصل أو نستخلص الحالات الفردية له، ولكى نقيم بعد ذلك المتغيرات المحركة له.

ومن غير الواقعى القول بأنه يجب على المعلمة أن تتعرف على نفسها لكى تعرف الآخرين، ولكن يمكننا التأكيد على أنه يجب عليها أن تدرس الموقف، الذى هو العلاقة القائمة مع الغير، لكى تعرف نفسها وتعرف الآخرين وذلك عن طريق المناقشة.

قد يبدو الأمر معقدا، ولأول وهلة، ولكن الواقع مخالف لذلك إذا ما فكرنا فى أن التعرف على طبيعة فردين تقوم بينهما علاقة ما يكون أسهل بكثير من محاولة التعرف على طبيعة كل منهما منفردا، والواقع أنه قد يصعب على المعلمة أن تتعرف على ذاتها بنفسها، ذلك أنها ستضطر فى هذه الحالة إلى القيام بعملية مراجعة كاملة لماضيها كله، كما أنه، ويفرض القيام بهذا العمل، فإن الماضى لا يتبى بالتصرف الذى سوف يحدث بعد لحظة من استرجاعه.

ثانياً : - أهمية وجود «مجموعة نماذج رشيدة» فى رياض الأطفال.

لقد تعودنا ومنذ القدم، على أن تكون المرأة هي المعلمة فى رياض الأطفال وأغفلنا موقف الأسرة التى يغيب عنها الأب. وهو أمر غير منطقي، ذلك أن الصعوبات التربوية التى يقابلها الطفل الذى يغيب عنه أحد والديه، تكون صعوبات تربوية ملحوظة جدا، وهذه الصعوبات أو الحديث عنها، لا تقتصر على رياض الأطفال بل إنها تمتد إلى مراحل التعليم التالية لها، غير أن رياض الأطفال تقترب وبسرعة من الدور التربوى الذى تقوم به الأسرة حتى لاتعطى الطفل فرصة للمقارنة بالقياس بين المجتمعين، هذا إلى جانب ما تقدمه رياض الأطفال من خدمات والتى يغيب فيها وجود الأب مهما اختلفت أسباب هذا الغياب. إن حل هذه المشكلة ليس بالأمر السهل، ومع هذا فإن الدراية أو الإلمام بالإطار التربوى الذى يحمله وجود الشكل الوحيد للمعلم والمتمثل فى المعلمة فى رياض الأطفال يكون العامل أو الإطار الإيجابى المتاح.

إن حل هذه المشكلة لا يمكن فى أن نعهد إلى معلم بالتدريس لفصل بدلا من معلمة، لأننا فى هذه الحالة سنقلب الأوضاع بهذا التصرف . بالإضافة إلى الأضرار والارتباك الذى سيعم الأطفال.

٢ - ج . النوافع المحركة لطفل رياض الأطفال.

الفضول : - بعد أن تدارسنا العلاقة التربوية والإلمام، الذى يجب أن يكون لدى المعلمة، بها توجه نظرنا، الآن إلى الطفل نفسه.

ولنتسائل أولاً عن نطاق الحوافز أو الطاقات الدفينة، التى يدخل الطفل فى إطارها أو التى يبيدها أثناء وجوده فى رياض الأطفال، لأن هذه العناصر هى المكونة «لنوافع» المحركة للطفل، ويندرج تحت تعبير «النوافع» هذا كل القوى، «المولودة مع» أو «المكتسبة»، والتى تطلق العنان للأشكال المختلفة لسلوك الطفل.

ونوضح مبدياً أن الطفل يتحرك، فيما بين الثلاث والست سنوات، بفعل نوافع مولودة معه، سواء كانت هذه النوافع، أو المحركات، بدنية أو مشابهة لها. قد يسيطر عليها عامل «الحاجة» وعادة ما تكون الحاجات الملحة هى المعبرة وبصورة أوضح عن هذه الطاقات.

إن النوافع تكون بيولوجية مثل الأكل، الحركة، الحماية، اكتشاف البيئة «بدنية واجتماعية» إنها تظهر على شكل انطلاقات هدفها الإرضاء النفسى الملازم للسعادة التى نحسها بالوصول إلى هذا الرضا النفسى الذاتى الفورى، ولون أى إبطاء فى الحصول عليه. لقد نال طفل الثلاث سنوات أسساً تربوية وعرف أشياء عدة ولكن أسلوبه فى التعبير عن نوافعه لم يعد هو نفس أسلوب العام الأول من عمره. إذ ينقصه، أساساً، الطريقة التى يُحجِّم طاقات نوافعه بحيث تكون مقبولة بالنسبة لأشكال نوافع الغير أو للحقيقة التى تعبر عنها.

يجب على رياض الأطفال أن تخلق لدى الطفل نوافع جديدة التصرف، إما بتجديد عوامل نوافعه العائلية أو بتدعيمها، وخاصة تلك النوافع «المكتسبة» ذات الطابع الثقافى أو الحضارى فى التصرف تجاه الآخرين، ولاشك أن دوراً تربوياً على هذا المستوى يمكن أن يستمر وحتى إلى ما بعد مرحلة الست سنوات، ولكنه يظل على نفس مستوى الأهمية بالنسبة لرياض الأطفال، بل إنها قد تكون أولى المؤسسات الاجتماعية، «فيما عدا الأسرة» التى تتحمل مسئولية هذا الواجب الخطير. إنها تقدر على الاضطلاع به، متقبلة الواقع الذى يفرضه الطفل بعلاته وفى مختلف أحواله؛ خليط من الاحتياجات التى تعبر عن نفسها؛ بالحب والعنوانية، بانفجارات الغضب والغيرة، بالصمت خوفاً أو بالانطوائية احتجاجاً. يمكن لرياض الأطفال أن تؤدى هذا الدور، وخاصة إذا ما وضعت فى اعتبارها أن كل

الدوافع التي تختفى وراء تصرفاته، المقبول منها والمرفوض، ليست إلا الدوافع التي يتعين تطويعها وتعبئتها لكي يفهم ويتعلم، وإن يمكننا أن نوجه الطفل إلى حالات أكثر نضجا إلا إذا انطلقنا من نقاط حاجاته الأولية.

إن من أهم الحاجات الأولية للطفل وأكثرها عونا للمعلم في تأدية رسالته، هي الدوافع أو الحوافز والمثيرات. إن الدوافع موجودة في الإنسان والحيوان حتى لو اختلفت مقاييسها في كل، هي التي تجعلهم يحسون بالحاجة إلى التعرف على كل ما يحيط بهم ليجرد الإرضاء الذاتي.

وإذا ما كان الحيوان محكوما بدائرة احتياجاته، ليس بحاجة لأن يستكشف ما حوالیه، نجد الإنسان يظهر ما يفيد أن دائرته مفتوحة غير محدودة ... وعليه فكلما أُرغى حاجاته الأولية في ناحية، اتجه إلى استكشاف الجديد من العناصر والأشياء، مما يبعث على الإحساس بأنه منجذب إليها. كما أن هذه العناصر أو الأشياء تكون، وبالترتبة، حاجات ودوافع قائمة بذاتها لها دورها بدورها. إن تصرف الإنسان يبدأ في أول الأمر حلزونية مدفوعة بحاجاته الأولية المحصورة في أضيق نطاق ثم تبدأ هذه الدائرة الحلزونية في التحرك بدوافعه المتزايدة، والمتنوعة يوما عن يوم والتي يكون قد اكتسبها بالمعرفة.

إن رياض الأطفال تضع تحت تصرف الطفل خلاصة تجاربها كلها من حيث إنها ترضى إحدى "دوافع المتفجرة" المتطلعة إلى البيئة البنائية للمدرسة أو تلك الاجتماعية المتمثلة في المعلمة والزملاء، أو إلى تلك المضامين الجديدة للفهم، وإذا ما سجلنا ما ذكرناه في جمل فإننا نقول، باستخدام أسلوب أو قاموس علم النفس، إن الطفل يتقبل رياض الأطفال بدوافع "الفضول"، بون أن نرجع هذا التقبل إلى ذلك التصرف أو الدوافع المحدودة في الأسئلة والأفعال المحدودة.

إن فضول الطفل، ويقدر ما هو تعبير عن دافع متفجر داخله، يكون أيضا نقطة الانطلاق التي لا يجب مسها، بعيدا عن تصرف مكبوت محاصر لديه، إنها تهشم إطار عالم متكرر، إنها القناة التي يعبرها الطفل من عالم الجد والفطرية إلى عالم الاجتماعية والتحضر.

إن الفضول ليس حالة بل هو حدث متحرك يشهد على وجود الدافع المتفجر، وحيث إنه حدث متحرك فيمكنه أن يؤكد نفسه ويصبح عادة، بل يصل إلى أن يصبح كفاءة عقلية.

أو يكون مصيره الاضمحلال، والأمر متوقف، في هذا الشأن، على الثواب أو العقاب الاجتماعي الذي يلقاه هذا الفضول.

إن الطفل الذي يشعر بأن الكبار يتقبلون فضوله هذا ويكافئونه عليه، يتمادي في فضوله، ويلاهدف حتى الملل، أما إذا شعر بأن فضوله غير مرغوب فيه أو لايحظى بالاهتمام الذي يرضيه فإنه يؤمن بعدم جدوى أن يكون فضوليا. إن الموقف متغير وغير ثابت، إنه شأن أي موقف للعلاقة الشخصية المتبادلة. إن المعلم، وبناء على ما تقدم، يجب عليه أن يقتنع أن تفهمه للطفل يتوقف على سوية هذا الفعل الذي نطلق عليه اسم «الفضول» وعلى أن يوظف هذا الفعل في مجال إرضاء العلاقة التعليمية.

٢ - ١ - اللعب كأحد عوامل الفهم.

إن عامل المثيرات والدوافع عند الطفل غنى بالخيال أكثر مما هو غنى بالواقع، والطفل يجد نفسه في هذا العالم الخيالي، وخاصة فيما بين العامين الثالث والسادس من عمره، وقد يربط تعبيراته، في هذا المجال، ببعض الأفكار المميزة لمرحلة «الأنا المركزية» أو ما قبل المنطق؛ ولهذا الخيال أهمية لا تتنكر. إن تصرف الطفل في هذه الفترة، الذي يتصف بالخيال وبيئته عن الواقع، هو ما نسميه اللعب. إن اللعب عند الكبير له شكل معين يميزه عن بقية تصرفاته، أما بالنسبة للطفل، ونظرا لما يسود سنه هذه من سمات التطور، فإنه يكون دائما وبصورة لا إرادية في خياله لعب، مهما كان نوع العمل الذي يؤديه. والأمر ينطبق هنا وبطبيعة الحال على فترة رياض الأطفال.

وقد تختلف أنواع اللعب، وقد يكون هناك اللعب الذي يؤدي بتكليف، بحيث تقل فيه فرصة إطلاق العنان للخيال، وعليه فإن تصرف الطفل في هذه الحالة لا يكون لعبا بالمعنى المطلق للعب، ومهما كان تبريرنا لهذا النوع من اللعب المقيد فإن الطفل من الناحية النفسية هو الطفل، ولذلك فإن إحساسه، هنا بالواقعية يكون إحساسا مؤقتا، أما صلته بالخيال فهي صلة دائمة ومستمرة.

هذا هو الإطار الذي يمارس فيه اللعب، إنه خبرة للكبير وتدريب بدني للطفل.

وإن ننخل في جدل مع هؤلاء الذين يريدون فصلا كاملا بين ما هو لعب وغير لعب في أنشطة رياض الأطفال، إن تلك الأنشطة توضح، أو تريد أن تبين أنه لا يوجد طريق تربوي يبدأ من الواقع وينتهي إلى الخيال، أو يبدأ من الالتزام وينتهي إلى اللعب، بحيث يتفق مع

الفترة السنية من الثلاثة إلى الستة أعوام، وأن الطريق الوحيد، المتاح، هو ذلك الاتجاه المضاد للاتجاه السابق، أى الذى يبدأ باللعب. إن مستوى النضج عند طفل هذه السن هو ذلك المستوى الذى يرى فى أن اللجوء إلى الدوافع ذات الصبغة اللعبية هو السبيل الوحيد الذى يتيح للمعلمة إمكانية عرض مفاهيم صعبة أو متمشية مع الواقع. إن اللعب هو شكل من أشكال الفهم عند الطفل، إنه العقل، اللغة، إنه اهتماماته أو وعلى أسوأ الفروض، إنه لحظة بداية الفهم الملتزم عند الطفل. أما الإطار أو اشتراطات اللعب سالفة الذكر، فإن لها أهدافا أخرى متممة لها، إن اللعب للعب يحمل فى مفهومنا علامة التأخر، إن الطفل بكل حواسه، وراثته العاطفى والعقلى، يعبر عن نفسه باللعب والذى هو بالنسبة له شكل من أشكال التصرف. وهذا الشكل كبير ومتيح للإمكانات بصورة لا يمكن أن تجعلنا نحط من قيمة العقل وطبيعته سواء أكانت هذه القيمة معطاة أم قاصرة، ناضجة أم طفولية .

إن اللعب، حتى فى المدرسة، للطفل شرطا لا غنى عنه للتحدث، إنه نبع لا ينضب من مُشجَّعات الدوافع ومشاهدات الفهم، وهو شكل من أشكال التصرف التى يمر من خلالها أحد أنماط التربية، كما أنه من الناحية النفسية يقوم بثلاث وظائف محددة للتكيف للجانب النفسى:

أولى هذه الوظائف هى الوظيفة التعويضية. إن اللعب يقوم بإرضاء حاجة لا يمكن أن يرضيها الواقع، وهو، وبعبارة أخرى، ما نطلق عليه اللجوء إلى الخيال، وهو مانجده حتى فى الإنسان الرشيد، والذى يلجأ إلى هذا التكيف الدفاعى فى بعض الأحوال، لإرضاء رغباته غير المرضية، فيما يطلق عليه أحلام اليقظة، غير أن الوضع مع الكبير جد مختلف من حيث أن الأنا عنده، مع تجربته الواقعية فى الحياة، تجعل المتناقضات جد متعارضة. لأمجال فيها لتزامن الخيال مع الواقع. إما هذا أو ذاك وإذا ما حل الخيال محل الواقع فإن اللعب لا يضر فى هذه الحالة.

أما بالنسبة للطفل، فإن هذه المنافسة بين الواقع والخيال غير واردة بعد، كما أن اللعب غير ضار كذلك. ويستطيع الطفل أن يميز بين ما هو حقيقى وما هو تقليد، ويعرف جيدا أن قطعة الخشب المغطاة بقصاصات من القماش ليست الدمية التى يريد بها. إن العقل لا يلقى الواقع فى عقله، ولكن الجو العاطفى يتشبع بدرجة تجعل الواقع المرير يقتصر فى النهاية.

إن الوظيفة التعويضية، التي وصفناها سالفا كدفاع آلى متجدد للالتزان البدنى، هى نفس الوقت، ذات فائدة كبرى للفهم، ذلك أن المعلمة تستطيع خلق سلسلة من المواقف التعليمية والتربوية التى توظف فيها المثيرات التعويضية، لعبة معلومات لمن لم ير البحر من قبل، لعبة حركية لمن لم لايركب الدراجة، لعبة التفكير فى أنشطة جديدة متنوعة إلخ .

ويعهد إلى اللعب كذلك بوظيفة تصفية أو السيطرة أو اجتياز المواقف أو حالات الحزن والألم أو الأزمات، ويكون ذلك عن طريق مجادلة المُسَبِّبِ لمثل هذه المواقف مثل طبيب الأسنان الذى يخلع أسنان المعلمة التى تعاقب وهكذا يكون اللعب بتقمص الشخصيات المسببة للألم ... إلخ.

إن الطفل فى هذه الحالة يقهر الخوف ويفرغ شحنة الشد العصبي تجاه تلك المواقف لديه، إنه يتحول من المُهْدَد إلى المُهْدِّد ويتخلص من شعوره المؤلم، بل لعله يتقمص حالة العدوانية نفسها، فعلى سبيل المثال، إذا عوقب فى المنزل، فإنه يأتى إلى المدرسة مشحونا بالثورة والمعاناة والكراهية، والفائدة التى تعود عليه من تقمصه دور العدوانية نابعة من تلك الثقة بالنفس التى يستشعرها عند الانتقال من الحالة السلبية إلى تلك الإيجابية بقيامه بدور الشخص الكبير العدوانى أى الوالدان وما يفعلانه معه، أما فى المدرسة فإن دوره هذا، وهو فى حالة اللعب هذه يكون، ضد المعلمة.

إنها «وظيفة التفريغ» وهى الثانية التى يضطلع بها اللعب، والتى يمكن أن تكون الشكل الأنسب للنشاط الذى يقوم به الأطفال الذين أصيبوا مسبقا بالإحباط لفشلهم فى عمل معين مما يجعلهم يحسون بالخجل من هذا الفشل، بل إنهم أكثر استعدادا من غيرهم للقيام بهذا النوع من اللعب الرمزيّ والذى يفيد فى تصفية آثار التجارب المريعة المؤسفة.

إننا لو تدبرنا المواقف المؤلمة، أو التجارب المريعة التى يمر بها الأطفال رغما عنهم أو التى تقع تحت أبصارهم والتى لايجب ألا تتركها حبيسة داخلهم لوجدنا اللعب خير حليف لهم فى هذه الحالات.

ثالثا وأخيرا فإن اللعب «وظيفة الأسبقية» وذلك عندما يقوم الطفل بدور، أو بتجربة لم يجتزمها من قبل.

يحدث غالبا أن يتوقع الطفل حدوث شئ ما، فإذا كان هذا الحدث مما يثير شجونه، فإن اللعب يكون عاملا مساعدا له فى هذا الموقف أو هو صمام الأمان الذى يفرغ حالة

الضغط النفسى التى يحس بها حتى لا تتراكم، بل إنه وفى بعض العيادات النفسية فإن علم النفس الوقائى المتطور، قد تأسس على أن يكون إعداد الطفل فى مرحلة ما قبل الجراحة مبنيا على اللعب، وبصفة خاصة على الإعداد المسبق لما بعد العملية أى التعريف بذلك الشئ الجميل الذى سيكون عليه الطفل بعد التدخل الجراحى.

أما فى المدرسة فإن جزءا من النشاط التعليمى والتربوى يمكن أن يوجه إلى هذا النوع من الألعاب المتوقعة، ليس فقط بغرض الوقاية النفسية، بل كذلك لإنماء المقدرة التبصيرية عند الطفل.



وعليه فإذا كان ما تقدم يمثل الوظيفة النفسية الحركية والنفسية التربوية للطفل، فلاشك أننا سنتفق على أن اللعب باعا طويلا فى التكيف، إن التقليد أو التظاهر الذى يقوم به الطفل أثناء اللعب له حدود، ذلك أن علاقته بأقرانه ليست تقليدا أو تظاهرا، كذلك أيضا احتياجاته أثناء اللعب، لأن اللعب يمكن أن يكون نجاحا أو فشلا.

بل إنه يحمل معه إلى جانب ذلك ضرورة حل المشكلات التى تظهر خلاله، إذن فاللعب، بلاشك، أفضل الفرص الطبيعية ذات الفائدة للفهم، كما أنه الطريق الرئيسى نحو الواقع وقواعده.

٢ - - : - دورة التجميع والتفريغ لمثيرات النوافع :

إن عملية خلق وتجريب نوافع التصرف، عند الطفل، تحكمها القوانين الاقتصادية النفسية.

إن الفرد، وبمجرد أن يتولد داخله الإحساس بالحاجة، سواء أكانت للأكل، أو الحركة أو الراحة ... إلخ تبدأ فى النمو المطرد معها الرغبة فى إرضاء هذه الحاجة، كما يرتفع مستوى القلق لديه، ورغم أن النوافع والقلق يتجمعان ببطء إلا أنهما سرعان ما ينقضان أو يتم تفريغهما فور إرضاء الحاجات الباعثة على هذا التجمع، وإذا ما حل دافع مكتسب أو حتى نصف مكتسب مثل البقاء مع آخرين، اللعب، والتعارف، محل الحاجات الفعلية للفرد، فإن دورة التجمع والتفريغ هنا تكون اسما على مسمى ولكنها تحدث بتراخ دون تقييد بمواعيد زمنية محدثها.

إن لعامل التجميع والتفريق أثرين هامين : أولهما أن المعلمة لا تستطيع أن تتجاهل

وجود دافع لتصرف معين تلبية لحاجة ما إذا ما أرادت أن يأتي هذا السلوك بالصورة المثلى له، إن توجيهه أو تحريك تصرف الطفل في اتجاه معين يعنى التركيز لزيادة نوافعه وتحريكها نحو الغرض المطلوب، وهو ما يعتبر التربية وعلم النفس على أنه "تربية أو توجيه للنوافع" وإذا ما فرغت تلك النوافع فإن التصرف الناتج عنها يكون تصرفا تلقائيا، ملائما للموقف، طبيعيا. أما إذا أهملت هذه النوافع فإن هذا الإهمال يحجّم التصرف ويجعله سلبيا مما يفرز طفلا غير مستقل الشخصية. إن المعلمة التى تتفق مع الأطفال حول نشاط الغد وتصف لهم نشاطا معيناً تكون كمن يدعو الأطفال إلى الإعداد لهذا النوع من النشاط أو تقترح عليهم، نوعاً من أنواع اللعب التعويضى المسبق، وتحدث نوعاً من التفريغ الواعى للنوافع التى سيستفيدون منها فيما بعد عند حدوثها.

أما الأثر الثانى فيتعلق بمشكلة التشبع والتعب اللذين يكونان مظهرين لإهدار الطاقة التى يعتبرها علم النفس عاملاً ملازماً لاقتصادىة النوافع «والكى نذكر الحقيقة بشأن هذه المشكلة، فيلزم التسليم بأن سلوك الطفل مرتبط، وقبل كل شئ، بدائرة من الوظائف العضوية محورها النشاط والراحة، تعمل فى إطارها طاقة هائلة يفرغها النشاط وتملؤها الراحة، وهذه الطاقة تختلف من شخص لآخر وفق السن والحالة الصحية. ولقد تركز الاهتمام فى الماضى حول نشاطات وتعب الأعضاء، ولم يلتفت إلى الناحية النفسية الحركية، إلا هامشياً. ولذلك فقد كانت معرفتنا بتصرفات الطفل معرفة بسيطة، ومن المسلم به أن طاقات الطفل العضوية محدودة، ومحور النشاط والراحة عنده مختلف عن مثيله عند الرشيد، قوة تركيزه بالنسبة للواجبات التى يعهد بها إليه يتراجع ما بين بضع ثوان إلى بضع دقائق وفق الأحوال، ولكنه، ومع كل هذه المسلمات، يستطيع أن يدهشنا ببراء وقوة انطلاقاته، يبدى غالباً حيوية، ومقاومة أكبر من مثيلاتها عند الراشد، بل وتركيزاً أكبر عندما يتعلق النشاط بأشياء قطرية.

إن علم وظائف الأعضاء لم يستطع حتى الآن أن يعكس مؤشرات التعب المنتظرة، وبقى الأمر سراً، بينما هو واضح فى علم النفس، إن محور النوافع «التجميع والتفريغ» «المثيرات» مستقل إلى حد ما عن محور الوظائف العضوية إن الطفل يستطيع أن يقوم بنشاط ما، حتى لو كان مجهداً بشرط أن يلبى هذا النشاط اهتماماً خاصاً به «مثيرات النوافع» ويحدث فى أحيان كثيرة أن يصل التعب بالطفل إلى الدرجة التى تجعله يمر من حالة النشاط إلى حالة النوم حتى دون تناول العشاء، دون أن يكون قد أفرغ كل الطاقات المحركة والدافعة له على الحركة.

وعلى ذلك فإذا ما سلمنا بأن وظائف الأعضاء مستقلة، نوعاً ما عن الحالة النفسية، وأنه إذا ما تنازلنا إلى حد ما عن الحالة الأولى، حيث إن الذى يهمنا هو الحالة الثانية، فإننا نخلص إلى تحديد معنى تعبير «التشبع والتعب» بأنه إيماءة إلى ديناميكية النوافع.

والمقصود بالتشبع هو الاختفاء الوقتى لمثيرات النوافع أو الاهتمامات المعنية بما ينتج عن ذلك من انهيار إمكانية التركيز المتحكم فى السلوك هذه الظاهرة ذات صلة واهية بالوظائف العضوية، ولها صلة وثيقة بميلاد مثيرات ذات طابع آخر، مثال ذلك، أن الطفل الذى يلعب بلعبة معينة لمدة خمس عشرة دقيقة متواصلة، مثلاً، يبدأ فى السرحان، لأنه يريد أن يغير نمط اللعب إلى الرسم، مثلاً، نوع من أنواع مثيرات النوافع الجديدة. إنه متشبع بهذا النوع المعين من اللعب ويتطلع إلى التغير.

أما بالنسبة للتعب، فيقصد هنا عاملان : عامل التعب الناتج عن بذل مجهود أكبر من الطاقة، وهو المعنى المحدد للتعب، أما المعنى العام أو المجازى للتعب فيقصد به عامل الانتفاء الكلى للمثيرات الذى يظهر فى ساعة معينة أو بيئة معينة، وبعد سلسلة من الأنشطة، وهو العامل الذى له ارتباطات عضوية معينة، الإجهاد البدنى الإنهاك الحركى، أى أنه ليس حالة نفسية فقط، وتسمى هذه الظاهرة أو هذا العامل بظاهرة «الكف» inhibition.

إن إظهار الطفل لتشبعه يكون عن طريق الإعلان عن الرغبة فى التغير أى شئ مختلف عما هو معه، أما الإعلان عن التعب، كإجهاد، فيكون عن طريق انهياره، قلقه، عدم الرضا العام.

وكلتا الحالتين أجراس إنذار للمعلمة؛ ولواجهتهما، أى: الانهيار الوقتى أو اختفاء النوافع - يجب تغيير النشاطات بأخرى مُعدَّة وغير متكررة مع حسن توزيع هذه الأنشطة.

إن الاختفاء الكلى للمثيرات لاجل أمامه إلا تغيير الجو والمكان أو الراحة.

وبعيداً عن الجو النفسى التربوى الضيق فإن مشكلات التشبع والتعب، يجب أن تدرس وتواجه بمنظار الصحة العقلية الناتجة عن التعرض لعدم التأقلم مثل استعجال الاهتمامات غير المناسبة لسن الطفل أو العصبية الناتجة عن القلق، مع الوضع فى الاعتبار أن اللعب واللعبات، هى كذلك عوامل تشبع وتعب.

٢ - ١ : الثواب والعقاب في أطر العلاقة المتبادلة بين المعلم والطفل.

لقد قنلت التربية هذا الموضوع بحثا، ولعل بوره قد جاء، بعد كل ما قيل في الفصول السابقة، ليأخذ نصيبه من الدراسة النفسية.

لعل الثواب والعقاب لامتثل أهمية تذكر للكبير، إن مفهومها هو الموافقة أو الرضا أو الاعتراف أو عدم الاعتراف بفعل ما . إن الثواب والعقاب هما تدعيم أو تعزيز خارجي لفعل عشوائي لم تكتمل له عناصر الإثارة الداخلية . ولقد أظهرت تجارب عدة أن الإنسان كلما كبر سنا ونضجا، استقر سلوكه وأخذ أنماطا محددة كصدى لدوافعه الداخلية، وليس انتظارا لثواب أو لعقاب الآخرين، أو حتى لبيئته الاجتماعية، بل إنه لمن المؤكد أن الدوافع التي تعمل بطريقة معينة، تصبح أقوى ويثبت السلوك المصاحب لها، كلما قل الثواب والعقاب الخارجي.

أما بالنسبة للحيوان والطفل الصغير كذلك، فإن السلوك يميل إلى الثبات عند تلك الأنماط من السلوك التي تكافأ « أى التي نجحت في إرضاء الرغبات » والعكس صحيح . وإذا ما ابتعدنا عن مجال الدوافع الفطرية الصرفة، وأنماط السلوك الناتجة عنها، فإنه يمكن أن نحصل من الحيوان أو الطفل على سلوك أو رد فعل من نوع آخر: إنه الفهم، ويكون هذا ممكنا كلما أسرعنا وأكدنا أسلوب الثواب والعقاب مقابل أنماط السلوك المرغوب أو المفروض، ومع هذا فإن أنماط السلوك الفطرية أو الناتجة عن الفهم تصبح محل إهمال إذا ما توقف الثواب « أى إرضاء الحاجة » أى أن الأمر ليس إيجابيا أو سلبيا في جملته .

إن التربية الإنسانية تتم في إطار يكون في أول أمره، مشروطا « الثواب والعقاب » ثم استقلاليا ثم مسئولا .

والوصول إلى التصرف المطلوب لابد أن نعطيه، أولا دافعا داخليا « الثواب والعقاب » ثم بعد ذلك يتعين تنشيط هذه الدوافع الداخلية.

وقد تجعل هذه المقدمة أمر الثواب والعقاب وأخضا سهلا، غير أن المشكلة ما زالت قائمة: متى يبدأ الاستفادة من الدوافع الداخلية ؟، ألا يشكل الثواب والعقاب عامل نفع أو استفادة للعلاقة المتبادلة بين المعلم والطفل ؟، ألا يمكن أن تلغى من رياض الأطفال هذا الاشتراط السلبي للطفل المتمثل في الثواب والعقاب ؟.

للرد على هذه التساؤلات يتعين توضيح بعض النقاط التربوية وتعميق الحديث الخاص في هذا الشأن، مع الوضع في الاعتبار تلك المتغيرات التي يمكن للثواب والعقاب أن يكونا معها عنصرين مهمين أو غير مهمين.

بداية نقول أن التربية المفروضة من خارج الفرد، المبنية على مقترحات أو توجيهات خارجية لم يكتشفها أو لم يقدّر بعملها الفرد بنفسه، لها دلالتها النفسية الحركية، إن هذا النوع من التربية يزرع في الطفل ثم الصبي وحتى «إلى حد ما» المراهق بذور أفعال، قد تكون محدودة، ولكنها تعطى ثقة بالنفس، ذلك أن الطفل عند ما تكون لديه الحرية المطلقة في التصرف أو بحمل المسؤولية قبل الاستعداد لذلك يكون عادة قلقا قليل الثقة بنفسه. إن الرجل ذا الاستقلال الذاتي، الناضج، لا يخرج بشكل فجائي من مستنقع التبعية، لا بد أن يكون هناك تدريب طويل محمل بالمسؤولية المتزايدة ومنذ مرحلة الطفولة حتى نصل إلى نمط هذا الرجل المستقل الناضج. إن مشكلة الثواب والعقاب يمكن مواجهتها ولكن بحلول ذات مقاييس مختلفة: أي أن تكون المواجهة فردية حالة بحالة.

هذا من وجهة النظر التربوية أما فيما يتعلق بعلم النفس فإن مشكلة الثواب والعقاب تصبح أليا مشكلة العلاقات المتبادلة بين المعلم أو المربي والطفل.

إن الطفل ينقاد إلى سلوك معين، ليس لأنه مُعَبَّر عنه بالكلمات، بل لأنه مُجَسَّد بواسطة من هو ذو سلطة بالنسبة له، أي أن الأمر لن يتعلق بتصرف معين كعريف بعينه بل يمتد الأثر إلى كل تصرفات هذا الشخص، السلطة الأخرى مثل الفهم، التسامح، العدوانية، العقاب، والتي تشتمل تصرفات الطفل الذي يصعب توصيل معنى مطلق للتصرف أو العرف إليه، أو حتى إعطائه قيمة أو سببا لهذا العرف، وحتى لو حاولنا ذلك عن طريق الدرس المركز، فإن العرف سيكون منسوبا إلى شكل من بيده السلطة أما هو، فعليه التشخيص أو التقمص، إذن فعنصر الثواب والعقاب يمكن أن يكون، نظريا مشروعا أو إيجابيا، ولكنه بالنسبة للمربي، والطفل يكون عنصرا غير ملائم بل سلبيا. إن شخصية المعلم أو المربي، بالإضافة إلى جو العلاقة المتبادل مع الطفل، هي العامل الحاسم في الموضوع. ولكن هل يمكن أن نعلم الطفل أعرافا نموذجية، في جو لا يعمه التَّقبُّل المتبادل بين الراشد والطفل، لاشك أن الرد سيكون لا، طبعاً.

ولو فرضنا أن الجو كان مرضيا، فلا يمكن أن يكون الثواب والعقاب سمة لكل خطوة نخطوها؛ فعلى سبيل المثال إذا ما كان الطفل يلعب، ياكل، يشرب، ينام بطريقة طبيعية، فلا حاجة إطلاقا لمكافئته. إن سوء استخدام عامل الثواب، قد يدفع الطفل إلى الابتزاز إلى جانب أنه يسئ توجيهه، بمعنى أنه سيعتقد أن كل ما يفعله شيء خارق ولن يكون لديه مجال للتلقائية، وبالقيااس على ذلك فإن العقاب المستمر، وخاصة إذا ما كان لأوهى الأسباب، سيثقل مبادرات الطفل وسيخلق لديه الإحساس الدائم بالخوف من الخطأ.

إذن فهاتان الوسيلتان التربويتان الثواب والعقاب تستخدمان بصورة استثنائية لأن الطفل لكي يتعرف على قيمة تصرفه أو أهميته، يكفي، في أغلب الأحيان، أن نذكر أو نشرح له مبرر عمل شيء ما أو عدم إتيانه.

إن كثيرا من التصرفات العدوانية أو التدميرية للأطفال تنبع من نقلهم أو إسقاطهم لمشاعر الكره التي يكونونها لأشخاص لا يتقبلونهم. وفي هذه الحالة، فإن العقاب قد يزيد حاجتهم إلى تفريغ ما لديهم من ضغوط نفسية. ولذا فيتعين أن يسبق العقاب دراسة أو معرفة للدوافع التي أدت إلى وقوع ما يستحق العقاب، حيث إن التصرف على أساس الدوافع قد يوحى برؤى أنجح وأنسب إلى الحالة التي أمامنا، فعلى سبيل المثال إن أكثر الأفعال إثارة للكبير، ودافعا له على توقيع العقاب بالصغير، هي إزعاجه لزميل أثناء لعبه وتحطيمه لألعابه أو أن يضربه، بينما قد يكون الدافع لهذا التصرف هو رغبة الطفل المعتدى في المشاركة في اللعب أو الإحساس بعدم المقدرة على استخدام هذه اللعبة، وبذلك يُرْفَض مبدأ اشتراكه في اللعب، وبناء على ذلك فالتدخل هنا لا يكون بالعقاب بل بالتوسط لدى الطفل صاحب اللعبة بأن يسمح لزميله بمشاركة اللعب، وأن يعلمه كيفية استخدام اللعبة: إنه التأقلم الاجتماعي.

أما إذا ما أصر الطفل على أن يسبب ما يستوجب عقابه فلا بد أن يكون هناك شيء ما في شخصيته يستوجب العلاج، حيث قد يرجع الأمر، في عدم التكيف هذا إلى تجارب أسرية سابقة مثل: الغيرة، الاحتقار، الغضب، الميول العدوانية، الإحباط، المعارضة، السخط. وخاصة إذا لم تكن هذه النزعات في إطار السمات الطبيعية للتطور، ويكون الحل الأنجح في مثل هذه الحالة هو العلاج وليس العقاب. وقد يتطلب الأمر ويكل نشاط أن نوظف طاقات هذا الطفل المدمرة هذه في نواحي مفيدة مثل اللعب أو تكوين الأشكال المشاركة الاجتماعية.

أما إذا تحتم العقاب فلا بد من مراعاة طبيعته لأنه غالبا ما يكون العقاب للتكفير عن ذنب ما، بون مراعاة لأن يأخذ صورة التهذيب، إن الحرمان من الفسحة، الضرب، الحرمان من الحلوى، زيادة الواجب المدرسى أو القول له «إنى لم أعد أحبك» تشكل أنواعا من العقاب. والخوف هنا أن يولد لدى الطفل الإحساس بالذنب وتزرع فيه فكرة «حتمية التكفير» أى أن مثل هذه الأنماط من العقاب نادرا ما تعلم شيئا، إن الخوف من العقاب ليس بالإحساس الإيجابى، بل إن لها آثارها الدفينة المكبوتة.

أما العقاب الإيجابى فهو ذلك الذى يرتبط بوقته وطبيعته الذنب المرتكب. إن الطفل يفهم ذلك النوع من العقاب جيدا، بل إن الأطفال أنفسهم يستخدمونه عندما يبعدون عن الزميل الذى يغش فى اللعب أو الذى لا يتجاوب معهم أثناءه. كما أنهم وأثناء لعبهم، يميلون إلى إصدار أحكام بالعقاب كنوع من أنواع التربية وفق تفكيرهم الطفولى.

٢ - ز : الدليل النفسى للحياة الاجتماعية - التعاون والمنافسة.

إن للثواب والعقاب صلة بالعلاقة الخاصة التى تسود الجو الاجتماعى الذى يعم رياض الأطفال.

وكما أن المنافسة بين الأطفال هى أمر حتمى، فإنها كذلك حافز يتعلمه المعلم، فى أغلب الأحيان، مستعينا بالثواب والعقاب، ليس هذا فقط، بل إن النسيج الاجتماعى للطفل يتمزق تحت وطأة محاولة التنصل من الذنب «أنا لم أكافا مثلك تماما، لقد عوقب هو أيضا، أنا شخص طيب أما أنت فشرير ... إلخ»

إن مجتمعنا الذى نعيش فيه، والذى يلج فيه الطفل، أو يندمج فيه، باندنى قدر من الاستعداد، مجتمع يسوده «التنافس» و«إثبات الذات» بصورة تبادلية، ولو تعمقنا فى نظرتنا للمباريات، والمسابقات والمنافسات التجارية، نمر المدرسة، الشهادات ... إلخ لوجدنا أنها ليست إلا مظهرا من مظاهر المنافسة والتبارى، ولكنها تطفو على السطح أمامنا بهذه التسميات سابقة الذكر، إذن فلا بد، وبكل أسف، ومنذ مرحلة رياض الأطفال، أن نذكر روح المنافسة بهدف التكيف المناسب والمدافع فى نفس الوقت، على أن يتم هذا الإذكاء بون إرباكات انفعالية قوية، وهو ما يمكن حدوثه رغم ما فيه من صعاب.

إن اللعب يجب أن يكون مجال المنافسة هذه وإلا فسيكون الأمر مأساة، حيث إن اللعب يكون على أساس الرابطة التى تصل الطفل بمعلمته أو أقرانه، وفى كلتا الحالتين فإننا بصدد رابطة اجتماعية.

لقد شرحنا أبعاد مجتمع اليوم وكيفية إعداد الطفل لمواجهة ولعلنا لانكون قد اختصرنا أكثر من اللازم أو بالغنا في التشاؤم، رغم أن الواقع يلزمنا الاعتراف بأن التعاون هو عنصر هام في حياتنا المعاصرة أكثر من أى وقت مضى. هل لأننا أمام منعطف تاريخى ملئ بالمعتقدات والعادات؟ قد يكون هذا صحيحا. والأمر المؤكد هو إمكانية رؤية حلول للمشكلات المساوية لعصرنا الحاضر من خلال التعاون، ولقد نشأت هذه المشكلات نتيجة للروح الفردية والتنافسية لمجتمعنا الصناعى الحالى.

إن اجتماعية الطفل، يجب أن تحمل في طياتها، وبناء على ما تقدم، عنصر المنافسة ومقدرة راسخة على التعاون.

ولندرس الآن وباختصار العناصر التى إذا أُجيد توظيفها فإننا نحصل منها على هذين العاملين، لقد رأينا كيف أن استخدام ضمير المتكلم «أنا» يبدأ عندما يبدأ إدراك الطفل فى التفرقة بينه وبين «أنت» و«هم» و«الآخرون».

وتحتل رياض الأطفال فى طريق الإدراك هذا، مكانة غاية فى الأهمية حيث إنها تمثل للطفل أولى خبراته الحقيقية خارج نطاق أسرته، إن وجود الطفل مع أقرانه يشكل فى حد ذاته، بالنسبة له، مشكلة جديدة عليه، تتمثل فى إيجاد مكان لنفسه بينهم ثم خلق تعبير «نحن» أوسع من ذلك الذى يعرفه فى نطاق أسرته. إن مكان الطفل فى أسرته محدد المعالم من خلال دوره ومكانته التى يكتسبها والداه له، أما فى البيئة المدرسية فإن الطفل ينشط لى يبرز لنفسه مكانته الخاصة به، حتى لو بنيت هذه المكانة وتمثلت فى واقع خبراته الأسرية.

إن عليه أن يقيس نفسه بأقرانه، أن يكسب استلطانهم، أن يهزم نقائصه المنفرة، أن ينجح وأن يؤكد ذاته كشخصية فردية، أن يجسد، وبشكل أوقع وأشمل ومحدد، معنى «الفرد» وهو المعنى الذى مازال فى دور التكوين.

إن هذه التجربة ستعطى، فى حالة اجتيازها بنجاح، للطفل الإحساس القوى بالأمان والثقة بالنفس، إن الانتماء للمجموع يتيح فرصة لنمو المقدرة الفردية لأنها تستطيع أن تتفاعل وسط المجموع بصورة غير متاحة لها على مستوى الوسط الفردى. إن الطفل فى مواجهة الكبير يستطيع أن يبدى معارضة أكبر ودفاعا أفضل، غير أننا هنا نوضح مايلى : - أن الطفل الصغير أو الأقل تجربة يملك تعبيراً ذاتياً بعيداً عن الفطرة، ذلك أنه عند المواقف الصعبة وعندما يصعب عليه إقامة صلة مع الكبير، يميل إلى اللجوء إلى هذا الكبير

ليجد عنده التأييد والحماية، وقد يحدث موقف مغاير، ذلك بأن يلجأ الطفل إلى الابتعاد والعزلة أو أن يأتي بتصرف عدواني أو إيذاء بعض من زملائه وخاصة هؤلاء الأضعف منه . ذلك كله ناتج عن صعوبة أن يلجأ الطفل إلى أقرانه ليجد عندهم الدعم أو المساعدة، ولانستطيع عند التحدث عن الطفل في هذه السن أن نسمى هذه الظاهرة «تراجعا لظاهرة الجماعة» حيث إن الاجتماعية عندئذ تكون مظهرا جديدا لم يشهد عوده بعد، ولذلك فإنه يصعب على الطفل هنا، أن يجد العون أو الدعم من أقران لهم بدورهم نفس مشكلاته سواء في اتخاذ القوة أو التصرف.

إذن لابد أن نعمل على إيجاد أو ميلاد رابطة من العلاقة المتبادلة بين هذه المجموع من الأطفال ولابد أن تكون لهذه الرابطة اشتراطاتها .

إن إقامة علاقة مفيدة وثيقة مع المعلمة هي خطوة لابد أن تسبق التكيف مع المجتمع، لابد أن يحس الطفل بالثقة المطلقة والتعاطف الكامل لدى المعلمة، وإلا فإنه، يفقده هذين العاملين، سيبتعد عن محاولة التقرب إليها . هذه واحدة، أما الثانية، فهي حتمية تجربة الطفل لازبواجية الصداقة.

وهنا يأتي، كذلك، دور المعلمة التي يتعين عليها أن تمارس دورا نشطا في أن تنكس وتتقوى هذا الاستلطاف الفطري الذي ينشأ بين الأطفال، إن الصغار يفضلون تلك الصلة التي تربط فيما بينهم، أكثر من تلك التي تنشأ مع المعلمة، ذلك لأن الصلة الأولى تدعم استقلاليتهم عن صورة الشخص ذي السلطة. إن السير نحو ازبواجية الصداقة، بدلا من فريديتها في المجموعة، يجب أن يتم بطريقة سهلة إذا ما عرفت المعلمة كيفية التخلي عن موقفها كمركز للمجموع، وأن تعرف كيف تبعد عن الصورة تدريجيا مفسحة المجال لأول صلات التعارف المتبادلة بين للصغار، وأهم من هذا كله كيف ترعى وتبلور، أول ميلاد المجموعات، على أن تكون، وبقدر الإمكان، متجانسة من حيث السن، غير كبيرة العدد، أو مجعدة. إن إجهاد الطفل في المجموعة يكون أول الطريق لرفضها .

ويجب على المعلمة أن تسهل اندماج الطفل الجديد في المجموعة. قد يستطيع الطفل الجديد أن يندمج إذا ما حمل لعبة جديدة مثلا، أو أن يسترعى انتباه الآخرين بطريقته الخاصة. وهنا يأتي دور المعلمة التي يجب عليها أن تكون عاملا مساعدا ذا قيمة خاصة في هذا الاندماج إذا ما كانت حساسة واعية لتطور الموقف.

إن الاندماج الاجتماعي تظهر نتائجها فيما بعد، وعندما تُتاح له الفرصة، ذلك أن الحياة الاجتماعية تتطلب وفي أول أمرها أن تنمو بداخلها القواعد الأساسية لمجتمع ما، ثم ينمو الإحساس بالعدالة والملكية، والحقوق الفردية في مقابل حقوق الآخرين، وأنها لأولى المبادئ الأخلاقية التي تنشأ وتتشكل في إطار المجتمع.

إن الطفل يجد في الجمع مجالاً فسيحاً لتنفسه العاطفي، تزرع فيه أولى بذور الاستلطاف، أولى روابط الصداقة، وسيطر، من خلاله، على نزعة عدم الاستلطاف، واللامبالاة والخلافات ويتعلم الطفل من خلاله كيف يُقيّم نفسه ويقيم المواقف.

لا بد أن نضع نصب أعيننا أنه، وفي فترة الطفولة، تميل مشاعر الصداقة والعاطفة نحو الانحياز؛ وهذا النوع من التملك لا يجب إلا يُحبط، ليس فقط لأنه إحساس مؤقت، بل لأنه إحساس بالولاء كذلك؛ ولعله عن طريق حب الفرد نصل إلى حب الإنسانية جمعاء، وينمو الإحساس بالكرم مع نمو الإحساس بالصداقة وحب الخير والثقة. إن الصداقة عون كبير لقهر الخجل والاعتماد على الكبير وانعدام الأمان والنزعة العدوانية.

إن الانفعالات الموجودة أو المصاحبة لفترة التطور الطفولي هذه، والتي نحن بصدد دراستها، تظهر بجلاء كل الصراعات الأصلية الناتجة عن عقدة أوديب الملزمة لهذه الفترة.

إن الشحنة العاطفية الموجودة في هذه الفترة تعمل على توجيه المشاعر الجامحة، للمنافسة، الغيرة العدوانية؛ والمصاحبة للرغبة في التملك، نحو احتلال موقع العاطفة القطرية قبالة الوالدين أو الجنس المخالف. والتغلب على هذه النزعة القوية المسيطرة لحب ما قبل التناسلية يقتضى التمثل بالوالدين وتأجيل المشكلة الجنسية إلى مرحلة زمنية لاحقة، كذلك الخروج بالطفل من المحيط الأسرى الضيق إلى رحبة الحياة الاجتماعية. وهكذا يتحرر الطفل تدريجياً، من ارتباطه المطلق بالصورة العائلية.

ولاشك أن فرصة قيام الطفل بدوره تصبح أكثر إمكانية لو أمكننا توجيه هذه الفترة إلى أجواء أوسع مثل التعرف على شخصيات متعددة أو مختلفة، مقارنة نفسه بأنماط مغايرة، الاكتفاء والتعرف على جماعات أو تجمعات لها صراعات انفعالية قابلة للحل لأنها قليلة الشراسة والعنف، وكل هذا لإخراجه من الإطار الأسرى الذي يحيط به.

٣-٢- مثيرات ومثيقات النشاطات عند الطفل: الخلق، المواد التعليمية والوسائل السمعية والبصرية:

إن المحصلة النهائية لمجموعة أنماط العلاقة التربوية والمستويات التي يصل إليها

تطويع الانفعالات الفطرية، بالإضافة إلى توظيف اللعب، وتوجيه الطاقات الاعتمادية والاستقلالية للطفل تتبع كلها من مزيج خاص لجو الأسلوب التعليمي الذي يتميز أو يتسم بمثيرات أو مثبتات النشاطات عند التلميذ، أي أنه يمكننا القول أن ما يتعلمه الطفل في دور الحضنة أو ما يعهد به إليه يوضح كيفية حل المعلمة لكل ما تناولناه من مشكلات حتى الآن.

والمعلمة إذا ما كانت جامدة، فإنها تخشى المخاطر أيًا كان نوعها، قلقه من مواقف وصعوبات لم تقع بعد، محبة للنظام والتخطيط والهدوء، يتقصصها الخيال والشجاعة والذكاء، وحيث إن كل شيء محسوب فإنها ولاشك ستشجع جوا تعليميا مزيجه تلك السلبية التي ستؤدي في مدى عامين أو ثلاثة إلى سحق أي منبع لنجاح الطفل. أما الأسلوب التعليمي المنشط للطفل فإنه يتيح له جوا بعيدا عن الانانية طبيعيا، يتيح له أن يخوض تجارب جديدة نابعة من أفعال عايشها أو قاس عليها. وخاصة أن الطفل قادر على أن يجعل ذهنه، وأثناء التجربة، يأخذ من الواقع أو ينسب إليه، بشكل لا يستطيع الكثير ومهما أوتوا من علم في التربية وعلم النفس، أن يتوقعوه.

وقد تطلب المعلمة، أثناء هذه التجارب، من الطفل أن يقوم بدور ثانوي أو يبذل مجهودا مخففا، غير أن تكليفه بالقيام بدور رئيسي يظهر مدى قدرته الحقيقية على التحمل.

لا بد أن نسلم بأن الدور النشط الذي يقوم به الحفل والذي يتم في جو تعليمي جيد، هو السبيل الوحيد الذي يتحالف مع الناحية التربوية النفسية لدعم وتنمية الذكاء وسمات الشخصية عند الطفل اللتين تشكلان الدعامة الرئيسية ليلاد شخص ناضج، إن بذور هذا الشخص في الطفل، تتمثل في التعبير الفطري، الحرية المطلقة التي يسمح له بها التثقيف المحدود، ثراء الخيال أمام عدم الالتفات إلى قوانين الواقع، إلى جانب ذكاء واندماج مثيرات الفكر. ولا بد أن تتداخل كل هذه العناصر في مرحلتى الطفولة والمراهقة بل بما يشابهها في مرحلة الرشد، إذن فالمناخ التعليمي الجيد يعمل على قتل هذه العناصر في الطفل قبل أن تتاح له فرصة التعبير عنها بصورة واضحة.

ويتعين على المعلمة أن تولى عناية خاصة بأنوات الوسائل والأساليب التعليمية وطريقة تطبيقها ومجال الاستفادة بها. إن الوسائل والأساليب التعليمية، بشكلها المقدمة به من حيث إنها تركيز وبلورة لخبرة الغير، ومهما بلغت درجة امتيازها، لا تمثل بالنسبة للطفل إلا عناصر مفروضة عليه وعلى مستوى كيانه ومقدار خبرته، إننا نرى في هذه الطريقة، من الفرض

نوعاً من العنف المشروع؛ الذى يهدف إلى زيادة إنتاج وتوفير طاقة النمو العقلى للطفل، غير أنه من الجلى، كذلك، أن حداً معيناً، يتعين احترامه، لهذا الفرض بهدف حماية الصحة العقلية للطفل، وإلا فإن هذا الفرض والعنف سيؤدى إلى الضرر به. إن المواد والوسائل التعليمية لابد أن تكون عاملاً إيجابياً منشطاً للطفل، وليست عاملاً مؤدياً إلى سلبيته، كذلك لابد أن يكون دافع التعامل مع هذين العنصرين متمتعاً بحرية كبيرة مطلقة.

وتظهر مشكلة الوسائل السلبية بصورة أصلية فى الوسائل التعليمية وخاصة السينما والتلفزيون، إنها لوسائل سلبية بمعنى الكلمة، إنها تُؤطَفُ لتعريف الطفل بعالم الفضاء أو القبيبات التى يتعذر تقديمها له بصورة محسوسة.

إن طفل الروضة قاصر عن الاستفادة من لغة الإعلام المتمثلة فى الصحافة ولذا فإنه يلجأ إلى الأصوات أو الصور لى يتعلم.

إن هذه الوسائل السمعية البصرية تشمل كل وسائل الاتصال من المسجل إلى الراديو، الجرامافون، الشرائح، الأفلام، التلفزيون، الراديو الكاست والفيديو.

وإذا ما كان المسجل يمثل للطفل فرصة عظيمة لإعادة سماع صوته وإصلاح أخطائه بالنسبة للنطق والكلام، وإذا ما كان الجرامافون يسمح له بالاستمتاع بالموسيقى، فإن الشرائح تمثل له عاملاً فعالاً ومؤثراً أقوى من صور الكتاب، أما بالنسبة للتلفزيون والسينما فإنها تخلق لطفل الروضة، بعضاً من المشكلات التى لا يمكن المعلمة إنكارها، وسوف نتناول هنا جانباً من أهم تلك المشكلات: أولى هذه المشكلات تتمثل فى اللغة الفيلمية؛ إن اللغة الفيلمية شديدة الصعوبة بالنسبة للطفل، بل إن الطفل الأقل من ٧ - ٨ سنوات يصعب عليه أولاً أن يتابع أو يستوعب -عقليا- الحوادث التى يشاهدها على الشاشة، إنه يشاهد المناظر كما هى معروضة أمامه وينفس تنابيحها، ولكنه لا ينجح فى تجميع معنى إجمالى منها للرجح أنها تبقى له أحداثاً منفصلة وليست مترابطة، ولذلك فإن النقطات الزمنية التى يشاهدها تبقى بعيدة عنه عسيرة الاستيعاب، وعليه فإن كل ما يتبقى عنده من عرض كامل هو مفردات الأحداث أو الصور، مع بعض المعانى المصاحبة لها أو المعانى المشتقة منها، ويحدث فى أغلب الأحيان أن تكون العروض المكونة من لقطات ثابتة مطولة نوعاً ما أو متداخلة بحيث لا تقدر على استيعابها قدرته فى الاستيعاب.

أما المشكلة الثانية فتتعلق بموقف الطفل المشاهد للأحداث أو الخبرات الفيلمية التى يشاهدها؛ والتى غالباً ما تكون مشحونة بالانفعالات المركزة.

ويحسن هنا أن نعتقد مقارنة بين الفيلم والألعاب: إن الطفل مع الألعاب، وخاصة ألعاب التقليد، يندمج في دور أو في موقف خاص يعيشه بخياله ويفرغ من خلاله، ومع تكرار الحوادث الانفعالية المركزة التي يقوم بها، خوفه وضغوطه ومثيراته، أو اللعب، في هذا الشكل، يقوم الطفل بوظيفة المعالج أو الشافي مما هو فيه، إنه وعاء التفريغ، كما إنه تمزج بداخله وأثناء مصادر الخيال التي لديه بتلك التي يراها.

إن الطفل وهو يلعب لا يفقد صلتة بالواقع، بل إنه مستعد، وفي أي وقت، أن ينزع نفسه من عالم الخيال ليندمج في العالم المحيط به.

إن الطفل خلال تأمله واستغراقه في الفيلم الذي يشاهده، يعي جيدا أن ما يشاهده هو محض خيال، ومع هذا فقد أظهرت تجارب عدة، أن هذا النوع من الأفلام يمثل بالنسبة للطفل عالمه الحالم، وهي تخلق له كذلك عائقا أمام عوخته لعالم الواقع، وهو الأمر الذي يحدث حتى للكبير، الذي يحس بالضيق والتأق وهو خارج من دار السينما بعد أن انتهى الفيلم المشحون بالحركة الذي استمتع به.

أما الفارق الآخر، بين اللعب ومشاهدة الأفلام، فهو أن العنصر الأول يتيح مجالا أكبر الحرية الفردية ويسمح بالانطلاق والنشاط، دون الانتقاص من الخيال الخلق للفرد. إن اللعب يضع قواعد وإن بدت صغيرة، إلا أن الأطفال يحترمونها، وهو ينتهي في أي وقت وببساطة صورة.

أما الأفلام فإن نهايتها معدة مسبقا، وقد يمكن التنبؤ بها، أي أنها مواقف أو أنشطة سلبية إلى حد ما، كذلك فإن ما تقدمه من الناحية الاجتماعية، يعد ذا فائدة ضحلة.

إن الجماهير قد تتعاطف عندما تشاهد فيلما ولكن هذا التعاطف الجماعي اللاشعوري لا يعادل التعاطف الذي يخلقه اللعب.

إن الأمر يختلف في حالة المشاركة الجماعية للأطفال، عندما يشاهدون عرضا في مسرح العرائس، إن هذا العرض يتميز بالبساطة واللغة المباشرة التي تخاطب الطفل والتي تم وضعها على قدر قدرته الاستيعابية ورد فعله الانفعالي، إن وسائل التخاطب مازالت قاصرة أمام السمات النفسية لطفل الـ ٣-٥ سنوات.

مما تقدم يبدو أن استخدام الوسائل السمعية البصرية في رياض الأطفال أمر يحتاج إلى وعي خاص.

٢- الأشكال النفسية للأنشطة التربوية النوعية

إن موضوع الفصول السابقة كان منصبا بصفة عامة على التدخل التربوي من وجهة نظر علم النفس، وهو ما يفيدنا في دراسة الأنشطة التربوية الفرعية التي قد يتعين أوقد يكون من المناسب أن نتناولها من رؤية نفسية مغايرة.

وسوف نتناول هنا، وبصورة أعمق، الأشكال النفسية للتربية الحركية واللغوية والعقلية والخلقية والدينية.

٤- ١- الشكل النفسي للتربية الحركية.

إن الأعمار الثلاثة الأولى من عمر الطفل تشهد استجابات شاملة وتصرفات متشابهة، أما الفترة السنية ما بين الثلاث والست سنوات فإنها تشهد نموا حركيا تتضح من خلاله المهارة المختصة المعنية والتصرفات المحددة.

وإذا ما ربطنا مشكلات النمو الحركي بتلك العامة المتعلقة بالشخصية ذاتها فيجب علينا أن نذكر هنا أن النضج الحركي يسير في العام الثالث للطفل تجاه أولى مراحل الاستقلال الذاتي له، والذي يكون قادرا على التحرك، في إطار بيئته المحيطة به بدنيا وأن يكتشفها وأن يتولى أموره الصحية بنفسه مع السيطرة التامة على عملية الإخراج، أما في العام الخامس فإن النمو الحركي يسير نحو تدعيم عنصر المبادرة والاقتحام وتأكيد الذات بدنيا واجتماعيا، وبناء على ذلك فإن أول عامل تربوي يمكن أن تنجزه التربية الحركية في رياض الأطفال هو عامل اختيار كل الأنشطة التي ترتبط ببعضها البعض، والتي ترتبط كذلك ارتباطا مباشرا بعامل النضج النهائي لاستقلالية الحركة والتحكم في العضلات (أي تكوين العادات والأعراف الحركية) أولا، ثم تلك الأنشطة التي تدعم المبادرة وتأكيد الذات إزاء الصعاب البيئية المحيطة "المهارات الحركية" ثانيا.

إن هذا العامل النفسي الحركي لا بد أن يوظف بكل حصافة، إن التحكم العضلي والإخراجي يجد في الأعمال الفردية والجماعية فرصة لتقوية نفسه، وتكون مزامم المعلمة بعد ذلك مبالغا فيها.

إن طفل الـ ٤ - ٥ سنوات يكون مشغولها بكل ما يحيط به في بيئته، وتدفعه حاجته إلى الاقتحام على أن يقبل تحدى هذا الذي يحيطه وأن يقهره.

ويجب أن يتوفر في محيط رياض الأطفال هذا الأثاث المتمثل في السلاسل، القلاع، الزحاليق، كذلك الحدائق والألعاب التي قد يحفظها خطر ولكنه محسوب وأنها تفرغ حاجة للطفل لكي ترضيها، وإلا فإنه سيلجأ إلى نماذج لأشياء لاضابط لها ولا رابط، بل أكثر خطرا من تلك المتاحة له.

ولعله لا يغيب عنا أن الأطفال قد يلجأون، وفي سبيل تأكيد نواتهم وقوتهم إلى المنافسة البدنية أو العراك، وهو ما يجب علينا أن نسلم به، ولعلنا نبادر بأن نحد من هذا عن طريق منافسة رياضية لها قواعدها التي يتعين اتباعها واحترامها، وخاصة أن هذا النوع من التنافس البدني المتقن سيعين الأطفال الانطوائيين أو الخجولين على إثبات نواتهم البدنية وسيكون كذلك علاجاً نفسياً لحالاتهم.

إن مسابقات الجري، الدراجات، الباتينج، هي ألعاب فراغية مناسبة لذلك العمر. كما أن هناك عدداً من الألعاب الحركية التي تتيح للأطفال هذا العمر أن يرضوا نزعاتهم الحركية وبطريقة منظمة.

إن كل ما ذكرناه مفيد من وجهة النظر النفسية غير أنه لا يجب أن يغيب عنا أن واجبات رياض الأطفال لها سبيل آخر في التوجيه الحركي للأطفال، إنه التوجيه الحركي الهادف الذي يفيد الأطراف والبدن وليس الحركة لمجرد اللعب، إن طفل الأعوام ٢ - ٥ يستطيع أن يركب الدراجة ويتزلق ويعوم، ولكنه يستطيع كذلك أن يعزف على آلة موسيقية، أن يرسم، أن يحيك، أن يعد المائدة، أن يستعمل المكعبات.

إن مثل هذه الأنشطة التي تنمو إما فطرياً أو بتشجيع من الوالدين تدل دلالة واضحة على أن العضلات الوليدة تطلب منا أن نعطيها الفرصة لإثبات وجودها، إن الاهتمامات الخاصة لا يجب أن تجهد قبل أوانها كما أن الميل غير الناضجة لا يمكن أن تكون مهارات.

كذلك فإن الحركات الهادفة لا بد أن توجه على أكبر قدر ممكن من الكفاءة، ويكون هذا من خلال الأنشطة الحركية العقلية مثل التشبيد أو الرسم.... إلخ.

وأخيراً فإن الأنشطة المختلفة عبر اليوم بطوله يجب أن تراعى أن التمارين البدنية، التي لا يجب أن تكون مركزة جامدة، لا يجب وضعها في الساعات الأولى من النهار أو أن تتبعها بدروس تجهد العقل، لا بد أن يكون هناك وقت للتقاط الأنفاس والراحة بعد هذه الأنشطة الحركية، وهو وقت لا يقل عن ساعة للأطفال الخمس سنوات.

٤ - سيكولوجية التربية اللغوية.

إن وضع الوظيفة اللغوية يأتي كغيره من الوظائف عن طريق اكتساب عادات وأصول أساسية معينة خاصة به، إلى جانب التقدم المستمر والملاحظ في المهارات التعبيرية والإدراكية للفرد، ويكون هذا - عادة - في الثلاث سنوات الأولى من عمره. واللغة تنحصر في عملية توظيفية يشارك فيها عامل النضج الحركي بالتوازي مع نظيره العقلي.

وإذا ما تحدثنا عن العامل الحركي فإننا نجد أن المعلم قد يلاحظ الآتي:-

أن ثراء أو خساسة الارتقاء اللغوي للطفل - سواء أكان من ناحية اللهجة المحلية أو اللغة المتكلمة - أو وضوح مخارج الألفاظ أو امتزاجها؛ يرتبط كله في أغلب الأحوال، بالارتقاء الحركي إلى جانب الارتباط الأكبر والأوثق بالارتقاء العاطفي "مؤشر الثقة بالنفس والاستقلالية" واللغة هي المرآة الحقيقية لغياب هذين العاملين، بل ومدى تمكنهما من الفرد وتأثيرهما عليه.

أما فيما يتعلق بالصلة بين اللغة والنضج العقلي فلا شك أن اللغة هي وسيلة بيان مستوى هذا النضج؛ كذلك فإن اكتساب لغة ما، وثيق الصلة بارتقاء المستوى التفكيرى للفرد، إن الكلمة تُكْرَمُ الطفل عندما ما يريد أن يسمى شيئاً ما حتى ذلك الشيء الذي يمكن أن يكون من نسج خياله. إن لها عند الطفل مدلولاً لا يمت بصلة لمدلولها عند الكبير، إن هذا الأخير يتمثلها في الإشارة الصوتية أو الكتابية للتعبير عن شيء واقعي ولا وجه للتشابه، أو التطابق بين الإشارة التي تعنى شيئاً محدداً، والشيء المراد الإشارة إليه. إن الطفل يستخدم أولى كلماته كما لو كانت رسماً صوتياً أو خيالياً رمزياً لنفس الأشياء أو التي تشبه تلك التي يريد أن يشير إليها. بعكس الكبير الذي يكون استخدامه للكلمات محدداً؛ بمعنى أن تسميته لشيء ما، سواء أكان خيالياً أم واقعياً، هي تسمية للواقع الماثل أمام الأعين، أو تسمية للشيء المراد الإشارة إليه.

إذن فللكلمة، وعلى مستوى التمثيل العقلي، وجودها الاستدعائي أو الاستشهادي أو البديل لها. وكلما اكتسب الطفل مزيداً من اللغة ثريت مجموعة كلماته (ألفبائيتها) حتى يصل إلى إمكانية الإشارة إلى العلاقة بين الأشياء بعضها البعض أو (قيمتها أو الحالة النفسية أو القيمة العددية لها... إلخ).

إن تعبير «وردة» دليل استيعاب عقلى لشئ ما استدل عليه، أما إذا قال الطفل «أنا شقى»، «هذا يعجبنى»، «عندى أربع سنوات» فإن هذه الكلمات لا تقابل «جملة أو تفصيلاً» مضموناً مرئياً أو مستوعباً، أى أنها ليست نتاج استنتاج لواقع مادى ملموس، بل إنها إشارة إلى تعبير عن نوع من الكينونة أو مشاعر أو قيمة ما بما حولها من كينونات ذات صلة بها.

إذن فنحن أمام ظاهرة توضح العلاقة المتبادلة بين اللغة والذكاء، وإذا كان حقاً أن الذكاء يتيح للإنسان أن يكتسب اللغة فإنه حقاً كذلك على نفس الدرجة، أن الاستخدام اللغوى مهم فى ارتقاء الذكاء لأنه الأداة المستخدمة فى التعبير الأكثر تعقيداً، ولابد من أن نعمل على حث الطفل ومساعدته على الارتقاء بوسيلة التخاطب تلك ونضع نصيب أعيننا أن لغة الكبير وذكاءه، مهما بلغت درجة تكوينه الثقافى، تتوقف على ما اكتسبه فى طفولته الأولى ومقياس تطور هذه اللغة وهذا الذكاء، من مرحلة اللغة الرمزية إلى تلك الإشارية أو التعبيرية وأخيراً الاجتماعية.

إن الوظيفة الأساسية للغة عند الطفل لا تكمن فى كونها وسيلة تخاطب تبادلى بل لعلنا نقول أن التخاطب الشخصى التبادلى عند الطفل حتى سن الأربع سنوات له أصوله وسليته التعبيرية المختلفة، ويكفى أن نفكر فى البكاء، والإشارات، الابتسامة، اللعب، الحركة، إنها كلها وسائل تعبير تخطرون بما يريده أو يحبه الطفل بصورة أفضل من استعماله للكلمة، ولعل أول حوار يوظفه الطفل الوليد هو تلك الدائرة الكاملة من الصدى التخاطبى المتواصل مع أمه عن طريق هذه الإيماءات التى أشرنا إليها سابقاً.

إذن فنحن أمام الأشكال الأولية للتخاطب التى هى بنور لما ستكون عليه لغة التخاطب للكبير فيما بعد.

إذن فاللغة فى مرحلة السنين الأولى هذه، وظيفة لا تبعد كثيراً عن وظيفة الإحساس الحركى أو اللعبى عند الطفل إنها، إذًا، وسيلة تعبير ذاتية أو تأكيدية للذات كما أنها شكل من أشكال الدخول إلى الواقع.

ولعلنا نعتزف مع «بياجيه» بأن الطفل غالباً، ما يكونُ شكلاً من أشكال «المنولوج» الجماعى الذى لا يشكل وجود المخاطب أثناء الحافز للحوار حيث يغيب دافع المحادثة معه.

إن الطفل يخاطب نفسه لأنه يعجبه أن يؤكد ويثبت مهارته اللغوية الجديدة، إذن فكلما عن لغة الطفل قد يكون نوعاً من التعريف بأنه خلق للكينونة الذاتية ويكون الطفل هو البطل الأوحى في خلق وتكوين عالم جديد. وأخطر ما يواجهه هذا الحدث هو تدخل الكبير ليفرض تعبيرات لغوية موجودة فعلاً وإلزام التعبيرات اللغوية الطفولية بالتواجد داخل أطر سابقة وقواعد للتعبير خاصة به هو الكبير، إن عملاً كهذا يجب أن يتم بمقاييس معينة وعبر سنوات طويلة.

إن أساس الانفعال اللغوي الطفولي ومظاهره، تكون مصحوبة باشتراطات الارتقاء العقلي والفكرى عند الطفل بسببها تُعرف لغة الطفل بأنها اللغة الذاتية.

إن الأساس في عدم القدرة على استيعاب وجهة نظر الغير مقابل وجهة النظر الشخصية، كذلك استيعاب العلاقات المعقدة التي تربط الطفل بالآخرين وبالواقع نفسه، تعمل على أن تقيد لغة الطفل الذاتية من اكتساب تلك الاجتماعية أو التخاطبية وحصرها في مدلولها الشخصي الذاتي.

ويحدث كثيراً ألا يشغل الطفل باله بوجود مخاطب معه سواء أكان كبيراً أو صغيراً، بل لعله لا يشغل باله بأن يفهمه الغير. وإذا ما وقع حادث معين في وجوده فإنه لا يتهم بمتابعة أحداثه بل إنه يقوم بحركات عشوائية ساذجة. إنه لا يدري أن الآخرين لم يروا ما رآه هو بعينه، وأن ما قام به من حركات لا يقابل ما حدث بالفعل، إنهم لا يدركون أنه لم يستوعب مضمون ما حدث بل استوعب فقط ما يهيم وما يلتفت انتباهه هو فقط. وعليه فإن شكل اللغة الذاتية التي يخلقها يبدو غير مفهوم للكبير، ومع هذا فإذا أراد الكبير أن يفهم لغة الصغير هذه فعليه أن يحاول أن ينزل إلى مستواه محاولاً إحلال ما يخمن أن الطفل قد فهمه محل المنطق وهو ما يفيد كثيراً في التداخلات التربوية المستقبلية، ويكون مثلاً كلما شمل كافة تعبيرات الطفل الأخرى.

٤- جـ :- علم النفس والتربية العقلية:

إن تربية الطفل العقلية تفسر أو تفهم على أنها الرقابة أو المرشد للقدرات المعرفية للعقل، وهذه القدرات يعتبر بدورها العامل الموحد لكل خبراته وتجاربته الحركية واللغوية والمكتسبة التي تعمل في خدمة الفهم والتعلم في حد ذاته.

ولاشك أن المشكلات النفسية التي تفرض نفسها في مجال التربية العقلية عديدة وكثيرة ولها وزنها بسبب ما يكتنفها من تشابك وتعدد المظاهر العقلية الملزمة للعقل، ولقد تم التوصل إلى حلول لبعض هذه المشكلات بينما بقيت الأخريات على حالها دون حل علمي لها. وسندرس المراحل التصاعدية للعقل الطفولي، ما بين الثلاث والست سنوات، حتى يمكن بيان المشكلات التربوية المرتبطة بها.

لا بد أولاً أن نسجل أن النشاط العقلي في مرحلة الست سنوات الأولى من العمر، يتميز بمقدرة هائلة على التعلم، وتتجلى هذه المقدرة في أن تَلْتَقَطَ وَتَحْفَظَ في الذاكرة عددا كبيرا من مختلف أنواع الحوافز أو المثيرات والتي تتفاعل مع بعضها البعض.

إذن فهناك تفوق للذاكرة من ناحية التحصيل والاكتساب مقابل الافتقار إلى وسيلة التعبير عنه.

وإذا فإن المقدرة الكبيرة لفهم الطفل تعمل بتوظيف من المحتوى المتجدد الثراء لعقله. والذي يظهر كلما استدعى للتعبير عن شيء أو عقد مقارنة ما، علما بأن هذا التعبير وهذه المقارنة محدودة في إطار أنماط الفهم الذي لديه.

ومن المفترض أنه كلما زادت المحتويات بعامل تنوع الخبرات، قلت، وعلى مدار السنوات الست، مرونة الاستقبال العقلي.

وإذا ما تذكرنا هذا جيدا "زيادة المحتوى المكتسب مقابل انخفاض المرونة الاستقبالية" فإنه يمكننا أن نضع ثلاثة أحجام للحياة العقلية للطفل موضع الاختبار، وهي:-

طبيعة المحتويات، نوع النشاط العقلي، الاتجاه الدينامي لهذا النشاط:

المحتويات العقلية. وهي مكونة، كما ذكرنا من قبل، من تصورات مجسدة للحقيقة، أي تعبير وتمثيل راسخ وقوة لعناصر الفهم للواقع القائم الذي يقول عنه يياجييه: «واقعية لإبراز استقلاليتها عن العناصر المستوعبة» وهذا صحيح سواء أكان المحتوى صورة طبق الأصل من الشيء الحقيقي "مثل المنزل أو السيارة" أو كان تصورا تعميميا مثل "إحلال الموقف الجماعي محل الفردي". هذا التعبير أو التخيل أو التمثيل الاستيعابي يمكن أن يصحبه، أولا، عنصر لغوي "كلمة أو جملة" أي يكون منطوقا أو مفهوما، ولنتذكر أن التعبيرين "منطوق أو مفهوم" لا يمثلان درجات التعميم الذي نقصده، ولابد أن نعرف أن

المضمون اللغوى هنا. الذى يتمثل فى الكلمة أو الجملة، مجسد لدى الطفل بشكل يجعله "شينا قائما بذاته" مستقلا عن ذلك الشئ الذى يريد أن يشير إليه.

وإذا ما أردنا أن ندرس النشاط العقلى المعرفى الذى يقوم به الطفل لتكوين هذه المحتويات الذهنية فإننا نقول بأن هذا النشاط نشاط استيعابى أى يقوم على تجميع المثيرات لإعطائها معان، أو هو نشاط فكرى، وهو أولى درجات التعبير التعميمى الذى قد يرتبط أو لا يرتبط بالمثير اللغوى، ولكنه يعتمد ويقوة على العناصر المستوعبة الثابتة.

والآن لننتحدث عن ثالث هذه الأحجام، ألا وهو الاتجاه الحركى للنشاط المعرفى: إنه اتجاه مركزى، إحيائى صناعى، مقلد للإنسان، سحرى. ولقد طال الجدل حول هذه العناصر أو السمات التى تسجل استحالة تنازل الطفل عن وجهة نظره الانفعالية أو الإبراكسية أو التعبيرية ما لم تكن الفواصل بين الواقع والخيال جد واهية.

ولنتسأل الآن، وفى ضوء هذا الإطار العام للحياة العقلية للطفل: ما هى المشكلات التربوية- النفسية التى تفرض نفسها؟ أو أهمها على الأقل. وأهمها مشكلتان: أولاهما: مدى اتساع رقعة المعرفة، والثانية تأثير هذه المعرفة على المقدرة الحقيقية لسن الطفل.

- فيما يتعلق بالمشكلة الأولى فمن المعلوم أن عقلية الطفل مُسْتَقْبِلٌ جيد للمثيرات على اختلاف أنواعها وصورها. إنها تستوعب وبصورة مستمرة المثيرات سواء أكانت فى المحيط الذى يتوقع الكبار أن تكون فيه هذه المثيرات أو حتى فى تلك المجالات التى لا يرونها. والتى لا يتوقعون أن يأتى منها مثير أو يكون فيها استيعاب. ولذا فيجب علينا نحن الكبار ألا نخلط بين ما نفترض أنه مثير يجب استيعابه، وما يرى الأطفال، أنفسهم، فيه فرصة أو مادة للاستيعاب، كما يجب علينا كذلك أن نتقبل بصدق رحب مبدأ أن الطفل هو البطل الحقيقى للموقف أو للمعرفة وأنه، كذلك، ومن الصعب أن نحقق أو نوجد نقطة التقاء بين ما يريد الكبير أن يكون مثيرا للأمية والمعرفة فى رأيه لدى الطفل وما هى الدوافع الفطرية للصغير.

وإذا ما عممنا هذا المبدأ فإننا نجد أن الاستقبال وتكوين الخبرات يكونان من الناحية الكيفية محددين بمدى التأثير الانفعالى الذى تثيره التجربة نفسها أو تحدد، كذلك درجة المقدرة على الاستقبال والاستيعاب. أى أننا أمام استيعاب بدائى، خام "لعله يكون جديرا بدراسة وتمحيص خاص بها قائم بذاته" وهو ما يمكن أن يتيح الكبير، بالمواد المتغيرة، الخبرات المتعددة، بالمقارنات والأنماط العديدة لها وما يطلقه عليها كلها من أسماء

وتعريف لقيمة هذه الخبرات، ومع هذا كله فإن قيمة الأمر كله وخط سيره تتوقف على تجارب الطفل نفسه.

مجمل القول: أن التعليم والاستيعاب أمر لا يمكن السيطرة عليه بالصورة المعروفة في مرحلة الثلاث والست سنوات، وهو ما يجعل أنماط مقترحات المعرفة (بل وكل الوسائل التعليمية ومدى ملاستها للواقع ومقدرة الطفل مع وجود المخاطرة في عدم جدوى نتائجها مع احتمالات الرقى والتأخر في الفهم تشكل مشكلة قائمة بذاتها).

لقد جاهد علم التربية في رياض الأطفال، وخلال المائة عام الأخيرة، ما يعرف بالأخطاء الاستباقية، حيث كانت المقترحات تتأثر بقدرة الكبار من ملأ مهتها لسن الطفل؛ فكانت هذه الأخطاء أخطاء بيئية، تبيح على الضحك، وتدفعنا اليوم إلى أن ندافع وببساطة عن مبدأ ملاسة وموافقة مقترحات المعرفة والاستيعاب لدرجة النضج عند الطفل. ولقد حدد علم النفس درجات لهذا النضج، ولكنها درجات مرتبطة بما يستوجب، أو بالتصرف أكثر منها كوتليفة النضج نفسه وعمله، والتي لم تلحظ في مراحل تطورها وبصورة كافية. وقد يغير علم النفس مما قرره مسبقاً فيما يتعلق بصلاحية بعض الأساليب التعليمية والتربوية. والأمثلة الملموسة عن الآراء في نظرية تدرج النمو النضجي يمكن أن نلاحظها في مواقف الموافقين والمعارضين للقراءة المبكرة اعتباراً من سن الثلاث سنوات، إن الجدل القائم بين المؤيدين والمعارضين لهذه القراءة هو نفس الجدل الثقافي السابقة المرتبط بتجارب أو خبرات تربوية سابقة، بينما يجب أن نناقش المشكلة على أرضية الواقع ألا وهي ما يريده الطفل نفسه، أو يقدر على تعلمه بمساعدة الأساليب التعليمية الجديدة. إن تلك الأساليب لا يجب أن تقتحم فطرية الطفل، بل يلزم، كذلك، وقبل رميها مسبقاً بالخطأ، أن نتأكد كذلك من أن إخال القراءة المبكرة ليس هو الآخر خطأ بدوره.

إن مرونة العقل ليست شيئاً كلياً ولكن يظهرها أو يعبر عنها توظيفها الذي يمكن أن ينضج في حدود معينة، وقد لا ينضج على الإطلاق، أو ينضج ولكن بكفاءة أقل، وحيث إننا أمام تواجد مستمر لتذبذب التطور، فيلزم تحاشي الاستعجال، وأيضا الإغفال المخطئ للتجارب التي يمكن أن تحدث وتدفع الميلاء والتدعيم الذاتي للكفاءة، وفي اللحظة التطورية الأكثر مناسبة لها. وإذا اتضح لنا أن القراءة المبكرة في سن الثلاث سنوات، تلقى رضا عند الطفل، كغيرها من الخبرات الجديدة عليه مقرونا بارتقاء واستمرار في المهارة وهي العوامل الاقتصادية في هذا الشأن فلا حاجة لنا بأن ننسى إليها وخاصة إذا ما كان هناك

منهج ونية لدى الطفل للقراءة، إن الحكم هنا متروك لبطل الموقف، ألا وهو الطفل نفسه. إن الأمر هنا لا يتعلق فقط بالحالة الفردية، بل كذلك بتلك الجماعية أيضا، أى بالحالة المدرسية، ولاشك أن فرض أو إدخال مادة القراءة والكتابة إلى رياض الأطفال سينتج عنه عديد من ضحايا هذه العجالة.

وترتبط أمور المحتوى المعرفى والنشاطى للعقل فى الطفل بالمشكلة التربوية النفسية الأكثر شيوعا، ألا وهى تنظيم هذه المعرفة، وكذلك، علاقتها بعامل اللغة.

إن كل محتوى معرفى للعقل، يمثل وحدة فهم ورموز لغوية، يجب أن يكون قابرا على الارتباط بغيره من المحتوى، أو أن يتميز عنها حتى يكون التنظيم المعرفى، وباستمرار، ملائما لما يطابقه الكبير على الواقع.

إن المحتويات العقلية هى عناصر يمكن أن تتفاعل مع نفسها فى إطار إيجابى أو سلبى، تتجاذب الأولى وتتنافر الثانية، والعناصر الإيجابية على العناصر المتشابهة. أما السلبية فهى المختلفة، ويحدث رد الفعل بصورة سلبية إذا ما انعدم المساعد اللغوى ولكنه يسرع فى وجوده، إنه يقوم بدور المرتب لتسلسل المحتويات، إن الطفل يَكُونُ معارفه بأطراد وعن طريق القيام بتنظيم خاص بها وليس فقط عن طريق التجريب المتواصل. وهذا التكون المعرفى يأتى بطريقتين: التعميم التى هى التشابه والتخصيص المبني على الفروق.

إن اللغة عامل قوى للإسراع بالنضج، فمثلا تعبير أن "ورود صحبة الورد كلها ورود" يشير إلى عنصر التعميم كعامل عقلى يتمثل الوردة مهما اختلفت أنواعها فى صورة تلك الوردة التى تُعرَفَ عليها الطفل أول مرة، والذي يتفهم وبسرعة الرمز اللفظى "وردة" ويعممه أسرع مثلا، من قرينه الاسم الأيكم. بل إن الطفل وفى حالة التمثيل التعميمى للأشياء، قد يعتبر أى شئ وردة حتى تلك الأشياء التى لم يرها من قبل لمجرد أنها تقارب أو تشابه تلك التى سبق التعرف عليها. إننا نسمى فكرا ذلك النوع من التمثيل التعميمى اللغوى والذي يعبر عن مجموعة من الأشياء المتشابهة، على أن يكون هذا الفكر معبرا عن شئ معمم وليس شيئا معنويا أو مطلقا.

إذن فهناك وجود للفكر، بمعناه النفسى لأطفال الـ ٧ - ٨ سنوات فأقل، لعناصر مستوعبة ذات تشابه فيما بينها أو وجود مجسد.

أما إذا توالد داخل نطاق التعميم للمجموع كصحة الورد على سبيل المثال- نوع من محاولة البحث عن الفروق، فإننا نخرج من التعميم إلى التحديد «إن هذه الوردة زرقاء أما الأخريات فبيضاء» أى أن اختلافًا لفت الانتظار يتمثل في ذلك الشيء المخالف لما في الباقي. إن قضية التحديد لها معنى مخالف للتعميم: «هذه وردة ولكنها زرقاء» الجزء الأول من الجملة ينسب شيئًا ما إلى فصيلة معينة، تعميم، أما الجزء الثاني من الجملة فإنه ذو معنى تحديدي.

إذن فالـتعميم والتحديد أمران يتحركان في اتجاهين يبدوان كأنهما متضادان، والواقع أنهما يعملان على الوصول إلى نتيجة واحدة إنها تحرير المعرفة من إطار الخبرة الموجهة والمحدودة بشئ واحد فرد، إلى مجال تكوين نظام التمثل لشئ ما.

ويتعين على المعلمة أن تعرف أن عقل الطفل- واعتبارًا من سن الثلاث سنوات يستطيع أن يعمم ويحدد ولكن ولطبيعته فهو مقيد بتلك الخبرة المباشرة متمتع بمظاهر الانفعالية، الأمر الذي يمكن أن نطلق عليه «الحدث الكلي» سواء أنظر الطفل إلى هذه المظاهر على أنها عناصر جزئية أم كلية لنفس الخبرة. وواجب المعلمة هنا، يكمن في حفز عقل الطفل وإطلاقه نحو الخبرة سواء بالتشابه أم التفريق بينها وبين غيرها، وهو الأسلوب الذي يمكن أن ننسج على منواله ارتقاء نظم المعرفة وأعمال العقل لاكتساب تلك المرونة التي تتيح إقامة علاقة بين الأشياء بعضها والبعض، أو شحن الذكاء. وحيث إن إطلاق العنان لوظائف التعميم والتحديد يجد في التعبير اللغوي مطيته المثالية، فيجب على المعلمة أن تطلب من الطفل أن يعهد أو يستند خبراته دائمًا إلى الناحية اللغوية التي يقودها ويوجهها عنصر المطابقة أو الاختلاف، إن الخبرة التي تستند إلى اللغة مكسب عملي، أو هو فهم بمعنى الكلمة. كما يجب على المعلمة كذلك ألا تنسى أن قلب الأوضاع أمر غير مسموح به، أى أن تراعى عدم اللجوء إلى استعمال اللغة دون أن تكون ناتجة عن خبرة مباشرة تستند إليها أو تكون ذات عناصر مقابلة للاستيعاب اللغوي. إن الحديث اللغوي المباشر بين الكبير والطفل بغير تجربة يكون غير مجد لهذا الأخير.

إن التمارين والألعاب التي تحمل في طياتها مقارنه أو تركيب أشكال، أوزان، أحجام، ألوان، تكون ألعابا سهلة التشغيل العقلي للطفل، بل هي مثيرة لاهتمامه ومسلية له ومفيدة حتى أنها تجعل إعداد العمليات المنطقية «الترتيب والتعداد» التي يحل دورها بعد مرحلة رياض الأطفال، تحتاج منه إلى الطريقة اللغوية للقيام بها.

وأخيرا فإن دراسة الاتجاه الحركي لعقلية الطفل يجب أن تتم في إطار الحتمية، وحول الانا المركزية (من الناحية التربوية والنفسية) لهذه المرحلة إلى جانب السمات الحركية الأخرى.

إن الانا المركزية تهيمن على مايقوم به الطفل لنفسه من تشبيه أو تمثيل للآخرين وللواقع حتى يتم التعرف على الآخرين وعلى الواقع ، وقد تبلور داخله كهيكل مؤثر عليه بقوة. إن كل شيء قد تَكُونُ داخل عقل الطفل على شكل إكليل يتوسطه بواقعه واهتماماته الشخصية، ولا يمكننا القول بشكل قطعي أن عقلية الطفل مختلفة عن عقلية الكبير.

لا شك أن هناك تقاربا أو قياسا بين عقلية الطفل وطريقة تفكيره وتصرفه، إنه مركزي مع نفسه، في مدرسته في المواقف التربوية، مما يعني أنه غير قادر على إقامة علاقة سوية مع الآخرين سواء أكانوا معلمته أو زملاءه.

أما بالنسبة للكبير المركزي فنحن أمام حالة إنسان قصير النظر، إنه يريد أن يكون، أو يعتبر نفسه، محور اهتمامات الآخرين ومحط أنظارهم إنه يريد رابطة تعاطف مع الآخرين غير أنه غير قادر على إعطائنا لهم بنفس القدر.

إننا أمام الطفل المركزي نتصرف بطريقة مختلفة **لأننا** لا ندينه إزاء هذا الموقف. والفارق مع القياس في هذا الشأن، أن مشكلة الانا المركزية، من وجهة نظر التربية وعلم النفس، لا تكمن في تسامح الكبير مع الصغير إزاء موقفه هذا، بل تكمن في تقبل هذه الحالة أو مواجهتها ببرنامج تربوي، وعليه فإذا قلنا "هذه هي حالة" فقد أصبنا، والأمر الصحيح هو أن الخروج من هذه الحالة يأتي ومع مرور السنين، غير أن موقف المعلمة يجب ألا يتسم بالجمود، حيال الطفل، بل يتعين، وبالتدريب الطويل والجهد الصادق، إخراجه من حالته المركزية هذه. إن المعلمة لاتستطيع أن تطلب من الطفل ألا يكون هكذا أو أن يكون غير ما هو كائن فعلا، ولكن يجب عليها أن تستند إلى واقعه البدني والاجتماعي كحليف، كما يجب عليها ألا تضع نفسها حائط دفاع بينه وبين عالمه المحيط به لكي تحطم أسوار الانا المركزية المحيطة به، إن المعاناة التي تأتيه من الأشياء أو الأشخاص والألم البدني والعاطفي هي عناصر الإشارة التي لا يجب عليه أن يتعدها عند صراعه مع الواقع بل والتي يجب عليه أن يتقبلها كواقع حاصل بعيدا عن واقع مركزيته.

هذه هي خلاصة الأسلوب التربوي أو التعليمي لاحتواء أو تقليص الانا المركزية. ولا توجد قوانين لخلق فرص وجود هذه الأساليب، بطريقة افتعالية، لتحقيق هدفها، بل يكفي أن

نحترم، ولاقصى حد ممكن واقع هذا الإنسان الاجتماعى والعلاقات الفطرية بين الأطفال بعضهم والبعض والتي تتبع قوانين كفيفة بكبح جماح الأنا المركزية لكل طفل على حدة.

إن الكبير، عموماً، والمعلمة، تأخذ على عاتقها مسئولية حماية الطفل والدفاع عنه، مهما صغر حجم هذا الدور، ومن لا يفعل هذا يكون إنساناً أرعن، أما الذى لا يريد ألا يكون كذلك فعليه أن يضع فى اعتباره أو أن يراعى الفروق الفردية.

إن الخبرة الاجتماعية والتربية ذات الهدف الاجتماعى لها صلة وثيقة بالتغلب على الأنا المركزية، والتي هى غير اجتماعية. وعلى المعلمة أن تستند إلى الحياة المشتركة لصغارها وخاصة مظهرها الفطرى كمساعد لها فى تقويم هذه الأنا المركزية، ولتتدخل لتقويم والتحكم فى النزعة العدوانية، الاستلطاف مع تحاشى عدم الاستلطاف المنفع، العزلة ولكن عليها أن تتحاشى الجو الافتعالي أو الصنامى لعالمهم حيث لا بديل تربوي لهذا العالم الفطرى.

وإذا ما امتدت دراستنا من الأنا المركزية إلى بقية السمات الديناميكية للعقل الطفولى فسنجد أن المشكلة التربوية النفسية، للعلاقة بين الخيال والواقع، التطويع والتعديل، وكما يقول "بياجية" بين قضية الفطرية وانفعالات الفكر وقضية التحكم، هذه المشكلة ستفرض نفسها وسنجد أنفسنا نعيد ما سبق قوله حول الأنا المركزية إلى جانب إضافة هامة وهى : أن الكبير عندما يدرس عامل التخيل عند الطفل فإنه سيجد نفسه أمام إحساسين متعارضين أحدهما التقدير الذى يصل إلى حد الحسد لعالم رائع، عبقرى. والثانى الإدانة لكل ما هو غير ملائم، أوغير ناضج أوخطر. ولا بد أن نضع بين هذين الإحساسين أوهاتين اللحظتين الانفعاليتين لحظة منطق "لحظة علمية" أن المعلمة لابد أن تضع فى اعتبارها أن السحر، الإحياء، المصنعية والتجسيد عند الفكر الطفولى ما هى إلا أساليب تطور لا يمكن أن يكون مصيرها الفناء، ذلك أن مكونات هذا الفكر، الفطرية والانفعالية، لابد أن تبقى، وأن تتدمج وتتداخل مع مراحل العمر الآتية، إن فقد القدرة الخلاقة للعقل هى جناية فى حد ذاتها.

وهذه المكونات موجودة عند الكبير : الانفعالية والمنطقية، نماذج التفكير الطفولية والناضجة، مصادر شعرية، عبقرية، بدائية، ذات كفاءات مُتَرَبِّية، وهذا كله حقيقى فى الأعمال الأدبية وتلك الفنية العلمية.

وإذا ما وجب على التربية أن تعمل على إيجاد عقل خلاق وهو الأمر الذي نحن مقتنعون به اليوم فإن مشكلة التربية العقلية للطفل في رياض الأطفال لا تتمثل في إحلال التفكير المتطور محل الخيال ولا التفسير المنطقي الواقعي الأكثر احتراماً محل الدوافع الديناميكية البدائية، بل إن المشكلة الحقة تكمن في الحفاظ على صفاء وجدية التفكير «البدائي والقطري الحافزي الانفعالي» هذا وفي نفس الوقت يكون العمل على تكوين وحفز التفكير الفرعي الآخر والمتعلق بالمنطق والتحكم والتشغيل، ولا بد من وجود كل من الفكرين معاً لأن أحدهما لا يحل محل الآخر وليس بديلاً له ولا يمكن أن نعمل على أن يقوم النوع الثاني من التفكير على أطلال الأول.

قد يكون هناك بعض الالتباس في الأمر غير أن التربية الواعية تعرف جيداً أن أمثل السبل للتربية العقلية هي تلك التي يتكامل من خلالها كلا النوعين من التفكير، النوع الطفولي وذلك الناضج، كما تعرف، تلك التربية كذلك، أن الحاجة الملحة تكمن في مساعدة النزعات الطفولية أكثر من إعداد وتوجيه عوامل الرشد. إن الأبحاث النفسية تقول أن الوظيفة الحقيقية، سواء أكانت في مرحلة رياض الأطفال أو تلك الجامعية، تتمحور حول كبت النزاع الخلاقة في العقل أكثر مما تميل إلى حفزها وشحنها. وعليه فالأمر لا يكمن في تشجيع وتقدير ما نلاحظه من إرهابات الخلق عند الطفل بقدر ما يلزم تقديم حاسة الخيال والسحر عنده كي نحسن توجيه العقل إلى نقطة الارتقاء المتجانسة بين الخلق والتفكير.

٤- علم النفس والتربية الخلقية والدينية

لقد تناولنا موضوعات التربية الخلقية من قبل أثناء تناولنا مشكلات الثواب والعقاب، وكذلك السلوك الاجتماعي، والآن فقد يكون من المناسب إجراء دراسة مباشرة على هذا الموضوع نظراً لأهميته التي يحتلها في إطار تكوين الشخصية.

إن الخطوط العريضة لمشكلة التربية وعلم النفس مع التربية الخلقية يمكن أن تتحدد على نحو الآتي:-

إن الطفل بقدراته العقلية وسيطرته على نفسه، يواجه مجتمعاً يحترم، أو من المفروض أن يحترم، مجموعة من القواعد الخلقية.

ويجب على التربية أن تعرف الطفل بهذه المجموعة من القواعد الخلقية وتحثه أو تحوذه منذ البداية نحو تقبلها واحترامها كما هي كأمراً واقع، ويكون ذلك خلال فترتي

"الطفولة والصبا". أما في مرحلتى المراهقة والشباب فتلتى مراحل إعادة اكتشاف هذه القواعد والافتتاح بها، الأولى تكون حالة تكيف أما الثانية فهي النضج الأخلاقى.

وطفل رياض الأطفال لى يتقبل ذلك النوع من التربية الخلقية التى يطلق عليها التكيف يجب أن يكون تكيفه هذا مناسباً لمجتمعه الذى يعيش فيه، ولكى يتحقق ذلك وبصورة طبيعية فى هذه المرحلة من العمر، فإنه يجب علينا أن نضع نصب أعيننا أن القدرات العقلية والنوافع الاجتماعية للطفل فيما بين الأربعة والستة أعوام تجعله يقيم تصرفاته وفق منطق مخالف تماماً لمنطق الكبير، فهذه واحدة، أما الثانية فهي وجوب تذكرنا أن الإصرار على نقطة أخلاقية معينة مفهومة وبصفة مستمرة يجعل عامل الإثارة والاطمئنان عند الطفل يعملان فى نفس الوقت. ومشكلة علم النفس التربوى فيما يتعلق بالتربية الأخلاقية، تكمن فى كيفية عقد لقاء أو مصالحة واعية لهاتين اللحظتين.

لقد كررنا بإلحاح فكرة إقامة علاقة شخصية قوية بين المعلمة والطفل، وهو ما ذكرناه من قبل، غير أنه يتعين التعرف على المستوى الخلقى الذى يكون عليه الطفل فيما بين سن الأربع والست سنوات، حيث إنه بناء على هذه المعلومة سيكون أساس التحرك التربوى.

إن الطفل بفطرته يقيم الموقف الذى يجد نفسه فيه على أساس العناصر الأكثر وضوحاً له وتفهمه لهذا الموقف، إن الأولوية فى هذا التفهم تتمثل فى التأثير الذى يحدث ليس فقط فى الجو العلقى للطفل، بل كذلك فى الناحية الخلقية له.

إن الكبير عندما يقيم حدثاً ما يرده إلى نوافعه أما الطفل فيرده إلى نتائجه الملموسة لديه، وينتج عن ذلك تقييم غير صحيح للموقف، أو إسقاط ناتج عن ضرر مادى ما قد حدث نتيجة لتصرف معين. المثل التالى يوضح ذلك.

نفترض أن طفلين أحدهما قد أنهكه البحث عن قطعة حلوى فى المطبخ، كسر طبقاً.

أما الثانى فقد وثب يفتح باب المطبخ وتسبب فى كسر عدد كبير من الأطباق التى كانت موضوعة على كرسى هناك.

إن الكبير يرى أن الأول مذنب، أما الثانى فلم يكن يقصد كسرها؛ ولذا فهو غير مذنب؛ أما الطفل فإن حكمه يكون كما يلى: إن الأول قد كسر طبقاً واحداً إنه شقى فقط، أما الثانى فهو شقى جداً لأنه كسر عدداً كبيراً منها.

إن المسئولية هنا مسئولية خَلْقِيَّة هادفة ذات غرض مرتبطة بحدث أويكمٌ مُجَسَّد، مع استبعاد كامل للنوايا "إننا أمام واقع خلقى" والذي يرجع عملية التقويم والأحكام إلى التصرفات، ولنتظر الآن، ونحن بصدد هذه النقطة، إلى كيفية تقييم الطفل للكذب، إن الكذب يعنى القول غير الصادق فى حالة الخطأ، كذلك فإن الكذب ترتبط قيمته جزئيا بعوامل خارجية، وإنه لمن الخطأ أن نقول كذبة للكبير أكثر من قولها للزميل أو النظير، لأن الأول سيكتشفها بسهولة، إن الكذبة تقاس بنتائج ما تحدثه من أثر، وإذا فإن الكذبة التى لا يترتب عليها نتائج لاقية لها.

وحيث إن أوائل المعتقدات الخَلْقِيَّة واعدة من مؤثرات خارجية، وليست نابعة من الشخص نفسه، فإن الحديث يكون كذلك حول أخلاقيات واعدة متعارضة مع تلك الذاتية، والتي يصل إليها الفرد بعد مرحلة نموه الشخصى عندما تتبع الأخلاق من داخل الفرد وتكتسب صبغة مستقلة أو بعيدة عن عامل العقاب.

إن الخلق الواعد، الواقعية، الخلق الهادف، تشكل عوامل إنمائية لمفهوم العدل عند الطفل، والذي يتطور ويشق من الصعوبة مع نموه، وهذا المفهوم قائم فعلا كذلك عند الكبير ولكن على أساس أن العدل، يمثل بالنسبة له، التلازم مع نظام معقد من القيم والمصادقات التى تتفاوت مستوياتها ونسب تقييمها بالنسبة له. ويمثل العدل «التعويضى» الحد الأدنى لمستوى تطور مفهوم العدل فى حد ذاته، إنه يتأرجح ما بين أن مفهوم العدل المبني على أساس الحكم النسبى ما يعطى وما نأخذ، الفعل ورد الفعل وثوابه أو عقابه، ومدى عدله، سلبه وإيجابه؛ بين الأشياء وبعضها البعض بمفهومها المطلق، كذلك فإن هناك العدل الذى ينبع من مفهوم المساواة فى الحقوق بدلا من الأفعال (الإنصاف) إنها العدالة التعويضية.

ويظهر هذا النوع من العدالة عند الطفل مبكرا يساعده بل ويدعم ظهوره ذلك التصرف غير التريوى للكبار عن طريق جعل العلاقة مع الطفل كالتجارة؛ عرض وطلب، ويظهر هذا جليا فى مبدأ الثواب والعقاب، كما أن العدالة التعويضية تلك تحتل مكانة بارزة فى ذاكرة الطفل بالمقارنة بأنواع العدالة الأخرى، ولذا فلا بد أن تتضح لديه أنماط أخرى من الذكاء والاجتماعية حتى يستطيع مبدأ الحقوق - والواجبات له ولغيره، والحد الفاصل بين حريته وحرية الآخرين، يستطيع هذا المبدأ أن يعمق فيه وجود الاحتياج والاحترام تصاف.

إن هناك علاقة وثيقة بين التربية الخلقية وتلك الدينية، فقط فيما يتعلق بالقيم وأصول السلوك كنوع من أنواع العرف السائد، ولكن وكذلك لما لمنى هذين العنصرين من احترام يجد صداه في حب البشرية والخالق.

ولبعض مظاهر التربية الدينية من الناحية النفسية التربوية قيمتها التي تجعلنا ندرسها كموضوع مستقل قائم بذاته، وسوف نقوم بذلك دون الإشارة إلى ديانة بعينها.

إن تدريس الدين في رياض الأطفال ليس مشكلة في حد ذاته وخاصة إذا ما عرفنا أن خلق وازع ديني في هذه المرحلة السنية أو إحساس ديني بمعنى الكلمة أمر لا يعتمد على الإقناع حيث يوجد هذا "الشعور الديني" الطبيعي والمولود مع الإنسان، والذي يضرب جذوره العميقة في الحاجة الفطرية لتوظيف الخير، البهجة، الثقة، الأمان، واستبعاد الشر والحزن، والمعاناة، إن هذا الشعور يولد مع ميلاد الحياة إن التجربة الدينية هي تجربة إنسانية بالدرجة الأولى، وتجد صداه في طفل هذه المرحلة من العمر في نزعاته العاطفية والعقلية. وأوضح هذه النزعات تبدو في الرغبة في إيجاد رباط قوى مع الأشياء والأشخاص، الحاجة إلى أن يعهد بنفسه إلى قوة أو إرادة قادرة على مساعدته وتعضيده في محاولته اكتساب الاستقلالية، طلب الثقة والثبات في إثبات كيانه، وأخيرا فهناك نزعة الحاجة إلى التعويض عن المعاناة وخيبة الأمل النابعة من علاقته بالبيئة وانتزاع نفسه من الإحساس بعدم الأمان، والضيق الذي لا يمكنه أن ينتزع نفسه منه بقوته الخاصة التي تعد من كفاءته في العمل بإيجابية في خضم هذا العالم.

إن البديل النفسي الذي يظهر في العام الأول من الحياة مكون من قطبين: الثقة وعدم الثقة، فإذا ما كان الارتقاء طبيعيا كانت الثقة راسخه في نفسية الطفل، كما أن الشعور الديني عنده يتخذ كنموذج له العلاقة الإيمانية الموجهة التي يتمثلها في والديه. إن الثقة في الوالدين تدعم الثقة بالنفس وتجعلها تتفوق على نفسها سواء قبل المجتمع أو العالم المحيط بالطفل.

إن الطفل، في واقع الأمر، ينسب كل المعلومات وكل القدرات إلى والديه أولا ثم إلى الناس ثم إلى الله، إن المسألة الإلهية تتمثل في أول الأمر في الوالدين أو تنسب إليهم، ولكن هذا لا يعني ولا يلغى الحاجة إلى ما هو تال لهذا الانتساب، إن الثقة فيما هو غير أرضى تنمو في كنف الثقة في البشر.

وإذا ما سلمنا بما سلف قوله فإننا نضيف أن التربية الدينية تكمن في التحول المستمر من النظرة إلى الوالدين والناس إلى النظرة إلى الله، وبإيمان يشارك فيه كل البشر وفي كل العصور ويتمثل في الحاجة إلى أن نعهد بأنفسنا إلى ذلك الحب البشري النابع من هذا الإيمان. والارتقاء بهذا الشعور لابد أن يأتي عن طريق التربية التي يجب أن تكون على درجة عالية من الكفاءة التي تتيح لها الاستفادة المثلى من السمات الديناميكية والعقلية التي تتمتع بها مختلف مستويات الارتقاء، بشرط ألا نتوقف عند إحداها وتثبت. فعلى سبيل المثال قد تلتقي صورة الله عند الطفل بأحد أشكال والديه، ولكن لا يجب أن تثبت وتتبلور عندها، كذلك فإن الميول السحرية والإحيائية والتصنيع لتفكير الطفل يمكنه أن يتمثل بعض مظاهر أو مضامين التاريخ الديني، لكن التربية الدينية لا يمكن أن تتوقف عند عرض هذه المظاهر فقط حيث إن ترسيخها في النفس قد يضر من حيث إن الطفل يستطيع أن يتصور كل ما هو إلهي أو سماوي في تخيلات عشوائية مُخَدَّرَة، وهو أمر لا يجدي بل قد يضر إذا ما انساق وراءه.

إن من يظن أن ترسيخ المعاني الدينية أو غيرها عند الطفل في هذه المرحلة من العمر أمرهين يوقع نفسه في خطأ بالغ، ذلك أنه قد يسيء تربية الطفل دينياً بتشويه شعوره الفطري، وتضخيم طواعيته للأمور وجعله يتوقف عند ذلك الشكل الأدمي المسكين من الأشكال الإلهية.

قد تشغل المعلمة نفسها بالميول الدينية عند الأطفال وكيفية الحفاظ عليها، بصورة أكبر من اهتمامها بمضامين محددة لهذه الاتجاهات. إن مخاطر الخطأ هنا أقل، كما أن التصاویر الدينية وتقسيماتها قد تساعد في التعليم الديني، ولكنها ومن ناحية أخرى، قد تخنق الميول الدينية الوليدة.

إن الطريق المثالي لرعاية الميول الدينية يأتي عن طريق نزع حب الجار، ويكون في نفس الوقت أسلوب تربية دينية أخلاقية، ذلك أننا سنزرع الإحساس بالخير بالعدل والحياد، كذلك أسس الصداقة والإخاء ومثاليات التعاون والسلام.

إن نزع الإحساس بالخير، عندما يزرعها الطفل داخله، قد تدفعه إلى أن يكون مفيداً لنفسه وللآخرين إنه يكتسب ثقة بالنفس وهو يعمل الخير، الذي يمثل عنصراً مفقوداً للبشرية واستعادته تولد، بلاشك، سعادة بالغة.

إن تعبير "الله يراك" و"الله يعاقبك" يجب أن يستخدم بمنتهى الحذر، وخاصة أن الخوف والإحساس بالذنب لم يخلقاً أبداً إنساناً عظيماً

الجزء الثالث
مشكلات الأطفال غير الطبيعيين

١- الطبيعية، تكيف وعدم تكيف

سوف نخصص الجزء الثالث كله لمشكلات الحالات الخاصة في رياض الأطفال من وجهة النظر النفسية.

ولابد من عمل دراسات متنوعة ومتخصصة بهدف تشخيص هذه الحالات تمهيدا لعلاجها، والأمر يتطلب من المعلمة ثقافة عالية وتفهما لمراحل وضغوط المشكلة، بون أن يكون لديها تلك الدراسات المتعمقة للطبيب، أو العالم النفسى ولا حتى التربوى، أى المتخصصون، بل لا يُطلبُ منها حتى تلك المعلومات التى يتوصل إليها فريق مكون منهم جميعا إذا ما تعاونوا مع بعضهم البعض.

١- ١: مفهوم الطبيعية.

يتعين على المعلمة أن تعرف سمات الحالات الخاصة بحيث، تستطيع أن تفرق بين التلاميذ الذين يجب أن يوضعوا تحت الملاحظة المركزة، من أولئك الذين يجب أن يذهبوا للطبيب أو للنفسى، أو الذين لا يمكن إلحاقهم بدور الحضانة لأن حالتهم تستدعى عناية معينة بالمعاهد المتخصصة.

ويجب اعتبار المعلمة نقطة مراقبة متقدمة مبكرة، وهى وبكل أسف، وفى كثير من الأحوال، نقطة معزولة للتنظيم الاجتماعى والفريق الطبى النفسى التربوى، كما يجب عليها بدورها أن تقوم بوظائف التشخيص المبكر والتنبيه بالنسبة لهذا الفريق، وخاصة فيما يتعلق بالحالات غير المؤكد موقفها المرضى بعد. ولذا فإنها قد تواجه كل أشكال التشخيص سواء بالحالات النفسية، العصبية، أو العقلية منها، وهذا يبرر حتمية أن تكون معلمة رياض الأطفال على دراية كافية بقواعد العمل دون المعلومات المتعلقة بالعيادة الطبية نفسها أى معلمة ذات حد أدنى من الخبرة والحساسية تستطيع أن تلاحظ من بين الأطفال الطبيعيين ذلك النوع المختلف غير الطبيعى، ومتى يكون على وشك ذلك أو بعيدا عن الحالة الطبيعية العادية.

إذن فاستخدام تعبير "الطبيعى أو السوى" يرجع إلى الاتجاهين اللذين يكون فيهما الحيدة عن الطريق السوى أو الطبيعى: سلبا "البله، التخلف، الإعاقة" أو إيجابا "التفوق غير الطبيعى".

إن مفهوم الطبيعية، خطر من حيث إنه متغير لأنه يقود إلى اعتبار أن الشخص الطبيعى أو غير الطبيعى إنسان غير قابل للتغيير، كما أنه تعبير قد يؤدي إلى التفرقة بين البشر؛ كالطبيعة التي تميز هذا لأنه ذكى أما الآخر فيكون غيبيا هذا يحمل إرث عائلة غير طبيعية والآخر صحيح معافى قوى البنية، شخص ممشوق القدر رياضى، والآخر قعيد كرسى متحرك وهذه التفرقة التي تسمح الطبيعة لنفسها بها، لا يُسَمَّحُ بها للمعلمة، ورغم هذه التفرقة ومهما كان شأنها فإنه يتعين عليها أن تضمن لكل نوع أقصى درجات الوقاية الممكنة، وأكبر اندماج متاح معه، وأعلى مستويات الاندماج الاجتماعى له.

١ - ب : طبيعية وتكيف

قد يكون من الأنسب أن نتكلم من وجهة نظر التكيف أو عدم التكيف من أن نقول الطبيعية وغير الطبيعية.

إن تعبير التكيف هو تعبير متحرك أكثر منه جامد، ذلك أن التكيف حدث يمكن أن يأتى ويذهب بعد حدوثه؛ وعدم التكيف مغامرة وليس جريمة، ليس هذا فقط بل إن التكيف حدث ذو صلة بشئ ما، ولذا فهو حدث ارتباطى مؤقت فلا يمكن أن نقول أن هذا التلميذ متكيف ونسكت، بل لابد أن نقول أنه متكيف مع نويه متآلف داخل نطاق مدرسته أو مع معلمته، أى أنه لا وجود للتكيف المعنوى، بل إن الفضل هنا، لو كان هناك مجال للتكلم عن الفضل، لا يرجع إليه وحده بل إلى نويه، إلى وسطه المدرسى وإلى معلمته، والعكس صحيح بالنسبة لعدم التكيف الذى هو بدء رد فعل متحرك ارتباطى.

والآن لننتحدث عن التكيف ولنحاول تعريفه من خلال نظرتنا للأطفال فى حالتهم الطبيعية أو غير الطبيعية. إن التكيف هو حالة التوازن المتحرك القائمة بين إنسان ما، يرد بها وبطريقة ملائمة على المشكلات التي تفرضها عليه البيئة، من جهة؛ وبينه متمشية مع احتياجاته البدنية والعاطفية والعقلية والروحية له كفرد من جهة أخرى.

وإذا ما طبقنا هذا التعريف على فرد طبيعى وآخر غير ذلك فإن الناتج سيوضح لنا أن الفروق بين الأول والثانى أو السليم والمريض لن يكون مصيرها الزوال بل الاجتياز، وعن طريق هذا التوازن، عن طريق الارتقاء، التقدم، المقدرة والنضج.

إذن فالتكيف هو الإصرار المستمر على التكيف، أما عدم التكيف فهو انهيار هذا الإصرار، ولكنه انهيار لا يصل إلى حالة توقفه أو إدانته.

إننا ولكي نشير إلى الطفولة المصابة بالقصور أو المريضة تلجأ إلى عدد من الصفات مثل: غير الطبيعية، الأقل من العادى، غير العادى، الأقل ذكاء... ويقال كذلك الطفولة غير المتكيفة- أما إذا بحثنا عن تعبير ليس بالاستفزازى لهذه الحالة فلعلنا تلجأ إلى استعمال التعبير الأمريكى فنقول "الاستثنائى" وعموما فالمشكلة لا تكمن فى التسمية بقدر ما تتمثل فى المعنى الذى توحى به هذه التسمية، أو روح التعبير نفسه، ويتعين علينا أن ننظر إلى غير المتكيف اجتماعيا على أنه ذلك الفرد الذى لا يتجاوب مع بيئته، والذى تنتظر إليه هذه البيئة على أنه إنسان غير متكيف معها، لا أن تعتبره إنسانا معييا، ناقصا، مريضا.

إننا إذا نظرنا إلى شخص معوق فى بيئة ما، لكنه يكبر ويعيش فى هدوء وصفاء مع بيئته تلك المتوافقة معه، فإننا لن نطلق عليه هذه التسمية "غير المتكيف".

إن المعلم يستطيع أن يخلق مشكلة مع الطفل غير المتكيف، والذى لا يلعب ولا ينط، ومع هذا فليس بسبب عدم التكيف هذا يستحق أن ترميه أو ندمغه بالسلبية.

إن العيادة النفسية والتشخيص العلاجى والتربية المتخصصة يمكن أن تطلق على هذه الحالة أسماء أو تعريفات مختلفة كل حسب وجهة نظره فيها.

ويجب علينا أن نتقبل التعريف الذى يطلق اسم "الطفولة غير المتكيفة" على كل حالات المعاناة من صعوبات ما أو المحدودة القدرة أو الناقصة.

وإذا ما حاولنا التمييز بين الطفل غير المتكيف ونظيره المتكيف بعيدا عن التعبير الوصفى أو عدم الكفاءة فإننا نجد الأول يمثل فشلا تربويا للبيئة أما الثانى فإنه شهادة على نجاحها فى هذا المجال.

ولنبدا الآن فى دراسة السمات والمشكلات التى تواجه الطفل غير الطبيعى بدءاً من الموهوبين جدا ونزولا إلى حالات الموهبة العادية أو اللاموهوب.

٢- الأطفال ذوو الكفاءات العالية : الموهوبون

إن صفة الموهوب جدا هى تلك السمة التى يتمتع بها ذلك الطفل الذى يُظهرُ ذكاء ذا ثراء خاص متميز، وكفاءة غير عادية بالمقارنة بأقرانه.

إن المقدرة الزائدة عن المؤلف قد يكون مبعثها عوامل وراثية أو بيئية، وبصرف النظر عن هذا الباعث فإن هذه المقدرة تكون ظاهرة أو حدثاً من النضج المبكر يشجعه الثقافة الأسرية أو نبوغ الوالدين أو تأثير الغالبية من المحيطين بالفرد عليه، وقد تكون كذلك مؤشراً لبناء ذى جودة نادرة أو متميزة للعقل والكفاءة الذاتية.

وينبغ الطفل أو يبرز في حالة النضج المبكر لأنه يتمتع بسبق الارتقاء بالنسبة لأقرانه. إن السبق مثله مثل التخلف ظواهر استثنائية للارتقاء، ولقد لوحظ أنه عند الانتهاء من مرحلة الارتقاء هذه فإن الفرد الذى كان قد سبق الآخرين بشكل متواضع قد أبطأ إيقاع سبقه هذا ليلحق به الآخرون، وفى نفس الوقت فإن الفرد الذى كان فى تأخر ملحوظ وأسرع الخطى بعد ذلك قد استطاع اللحاق بأقرانه. وهذا يعنى أن الموهبة قد تكون خداعة فى بعض الأحيان وأنها قد تختفى بتقدم العمر.

أما بالنسبة للحالة الثانية (وهى جودة البناء العقلى) فإنها حالة بالغة الندرة، وقد تصل إلى واحد من عشرات أو مئات الألوف، ذلك فيما يتعلق بالعبقورية الشاملة متعددة الجوانب. أما إذا اقتصر الأمر على جانب واحد من الجوانب فإن النسبة تكون واحداً فى المائة.

مما تقدم يتضح أنه يتعين أن نتفقد قليلاً أو أن نعتدل فى تناولنا لمشكلة الموهبة الفذة، حيث إن الذكاء والكفاءة أصبح يُنظر إليهما على أنهما ناتج لعوامل وراثية بيولوجية أو ثمرة أسلوب تربيوى، ولقد كانت قضية الموهبة الفذة ذات سمعة كبيرة مبالغ فيها فى الولايات المتحدة ما بين أعوام ١٩٢٠، ١٩٥٠، أما اليوم فإن هذه القضية تُحجَّم لصالح النظرة التربوية النفسية للموضوع، وينظر بعدالة إلى موضوع الذكاء والكفاءة، وبناء على هذا التحجيم وهذه النظرة العادلة فإن أى فرد يُعتَبَرُ حاملاً لمصادر الذكاء والكفاءة، وهو، فى نفس الوقت، مرشح للنجاح، والأمر هنا يتوقف على الأسلوب التربوي ومدى قوة الدفعة التى سيعطيها هذا الأسلوب لهذا المصدر لينطلق، بل لقد تناوت النظرة العادلة تلك عملية الخلق لدى الفرد التى كانت قاصرة فى يوم من الأيام على مستويات، ليوناردو وبيتهوفين وإينشتاين الذين كانوا يثيرون الإعجاب والفضول لنبوغهم.

ورغم هذا فإن اعتدالنا فى تناولنا لقضية الموهبة الفذة لا يعنى أن هؤلاء الموهوبين

موجودون ككفراد سابقين لغيرهم أو ككفراد استثنائيين حقا. وأهمية الاعتراف بهم تأتي من احتمال أن يكون هؤلاء الموهوبون أشخاصا غير متكيفين مع بيئتهم، بل إن هذا الاحتمال قائم فعلا وخاصة إذا ما قلّت كفاءة الوسط المدرسي وصعبت ملاسته لاحتياجات الطفل.

إن التلازم المطلوب هنا يكمن في سبيلين أساسيين:

أولهما أن الموهبة لابد أن تنطلق حرة ولا تُكَبَّ بل تُشَجَّع حتى تستطيع التعبير عن نفسها، أما الثاني فينادي بعدم ارتقاء الموهبة الاستثنائية على حطام الكيان للشخصية والتي يتعين على البيئة أن تساعد في احتفاظها باتزانها المطلوب.

وترتُكَّبُ عديد من الأخطاء الشائعة والخطيرة، فقد لا يتفهم المعلم أو المربي، المواهب الاستثنائية، بل قد لا يراها وبذلك يعوقها، وفي هذه الحالة فإن الطفل الموهوب يصبح بالنسبة لمعلمه مصدر خسر، إنه يضيق بالنظم والمواقف، يبتعد عن مجموعته، يتأفف من التجارب العادية بالنسبة له المفيدة لغيره، إنه يميل أخيرا إلى العزلة والتصرف بمفرده.

أما بالنسبة للعنصر الثاني وهو الارتقاء على أنقاض الكيان الكلي للشخصية فإن الأخطاء ليست شائعة بل أقل شيوعا من تلك السابق الإشارة إليها، فقد يُعَجَّبُ الكبير بالمواهب الاستثنائية ويهتم بها ويكافئ أصحابها مما يؤلّد في الطفل الإحساس بالزمو والفخر وعقد المقارنة بينه وبين الآخرين، وتلج عليه فكرة النجاح والتفوق مما يهدد علاقته بالمجموع، أي أننا نجد أنفسنا أمام عديد من المسوخ الصغيرة التي تعمل على تشويه الموهبة والتمايز مما يفسد الحياة الانفعالية والسمات الشخصية وهو الأمر الذي يجعلنا نتوقع مشكلات كبرى بالنسبة للتكيف.

والمعلم يجد نفسه أمام مشكلة حساسة سواء أكان الطالب الذي أمامه غير موهوب أو موهوبا، ذلك أنه لا يستطيع إهمال الموهبة كما لا يقدر على إنمائها على حساب المكونات الأخرى للشخصية، كما لا يمكنه كذلك نسيان بقية التلاميذ— إن الشطار، هم عادة، الألف، والأقرب إلى النفس، إنهم دائما منتبهون لافتقون للنظر، إنهم يلعبون جيدا ويُشَجَّعُونَ بخلاف الطفل الثقيل الظل المنطوي على نفسه المَهْمَل.

إن مشكلة الموهبة الفذة تتطلب من المعلمة أن تحدد وريقة الرابطة التربوية التي يتعين

عليها إقامتها مع الطفل إلى جانب الأسلوب التربوي التعليمي المتبع معه كفرد.

إن تخصيص فصول بعينها للموهوبين الأذنان، كما هو متبع في بعض مراحل التعليم فيما بعد رياض الأطفال، هو أمر لا معنى له سواء بالنسبة للرياض أو لما يليها من مراحل التعليم، إنه أمر غير سوى بعيد عن مبدأ المساواة بل خطر من الناحية النفسية والاجتماعية.

٣- الأطفال ذوو الكفاءة المحدودة، الأقل من العادية: مشكلات عامة.

قبل أن نلقي نظرة على الطفل ذي الكفاءة الأقل من العادية لابد أن ندرس بعض المشكلات ذات الصلة العامة وأسبابها والأضرار الناتجة عنها، كما نذكر المعلم بالأشياء التي تكون لديه رؤية جامدة أو غير تربوية لتلك المشكلات.

٣-١: العوامل غير العادية ومسبباتها.

إن العوامل غير العادية التي تسبب إيجاد طفل ذي كفاءة أو تصرف دون الطبيعي، عوامل متعددة ومتباينة، وسيقتصر حديثنا هنا على أهمها، أي على تلك الأنماط التي يجب على رياض الأطفال أن تهتم بها حيث إنها أكثر شيوعاً في وسطها، أما تلك الأنماط الأقل شيوعاً والأندر وجوداً من الأنماط دون الطبيعية فسنهملها حيث إن مجال الاهتمام بها سيكون قاصراً على المجال العلمي، الطبي والمعادن الدراسية الاجتماعية على وجه الخصوص.

وحيث إن الأنماط متعددة ومختلفة والأسباب متشابهة فسوف نعطي فيما يلي بياناً إرشادياً لها:-

١- أسباب ما قبل الميلاد.

- عوامل وراثية: توارث لجينات حاملة لأمراض حقيقية مختلفة مثل: غشبية هورتنجتون - قصاص الشخصية - أمراض تجد المجال لنموها مثل: الدرن، السكر، الزهري، وخاصة في الأجسام التي لديها استعداد لتقبل مثل هذه الأمراض.

- عوامل متوقعة: عرضية مثل التسمم الكحولي، أو بيولوجية للوالدين مثل: السن أو اختلاف الـ "R.H".

عوامل ناتجة عن الحمل: صدمات خارجية عن الجسم مثل الاصطدام، محاولة الإجهاض، صدمة نفسية، تسمم العلوى، إكلمبسيا ECLAMPSIA

٢- أسباب عند الميلاد: تدخل عنيف للقابلة (الداية)، اختناق المولود.

٣- أسباب ما بعد الميلاد: -عوامل خارجية: صدمة للمخبيخ بصورة تؤدي إلى تأثير الجهاز العصبي،

- العلوى: أمراض تصيب الجهاز العصبي أو أمراض تصيب أعضاء الجسم أو الجهاز العصبي بصورة غير مراثية مما يؤدي إلى أضرار مستديمة.

اعتلال الأعضاء.

السعال.

- عوامل تربوية نفسية، عاطفية، بعد الوالدين أو قسوتهم.

- عوامل ثقافية اجتماعية اقتصادية، بيئية... إلخ.

_____ مما سبق يتضح أن هناك عوامل عديدة ذات طبيعة مختلفة الواحدة عن الأخرى قد يفيد ترتيبها للتربويين الذين يتعين عليهم، أمام هذا البيان المختصر للمسببات، بل غير التام، أن ينموا درايتهم أو معرفتهم. بحدثين متصلين ببعضهما البعض:-

أولهما أن دراسة أسباب تأخر الطفل لوقلة كفاءته تعطى غالباً قائمة بهذه الأسباب قد يكون أحدها استعداد الجسم نفسه للإصابة أو أن العامل الذي يصيب الجسم، ويسبب التأخر أو قلة الكفاءة قد يقع اختياره على أضعف أعضاء الجسم ليركز عليه هجومه.

ثاني الحدثين أن إطار السبب والناتج هو إطار مفتوح دائماً متحرك مما يجعل الناتج سبباً في بعض الأحيان، فعلى سبيل المثال، الطفل المصاب بالتهاب رئوي يحمل نتائج إصابته بهذا المرض، ولكن هذه النتائج تكون أسباباً لمعاناة نفسية أو إحساس بالدونية بالنسبة للغير، أو العزلة، الإحباط، تشويه في تكوين الشخصية.

الطفل الذي يعاني فراغاً عاطفياً لغياب الأم، يبدى نوعاً من سوء الهضم أو تخلفاً في النمو مما قد يؤدي إلى أن تتصرف الأم بدورها خاطئاً بلا مبالاة لحالة ابنها مما يزيد الموقف تعقيداً حيال الابن.

إن مراية المعلمة بهذين الحدثين تجعلها تعتبر نفسها عامل بتر لسلسلة أو حلقة الأسباب الدافعة لها.

إن صور التخلف أو التأخر لم تكن أبداً، وفي حد ذاتها، عامل عدم تكيف. ويجب أن يكون هذا هو مفهومنا وتعاملنا مع هذه المشكلة. ولكي لا تصل هذه الحالات إلى حالة عدم تكيف فيجب أن تكون المعاملة التربوية للطفل متوافقة مع حالته، أي أن يكون تدخلنا تدخلا باعثا على التوازن المطلوب لكل حالة في مواجهة العوامل المسببة لها.

٢- ب: مؤثرات على التكوين الهيكلي والإيقاع التطوري للفرد.

قد يصاب الطفل بمرض ويأثي، سواء من الناحية النفسية أو البدنية، وفق استعداده الفردي للعنصر، ولو أخذنا الأمر من وجهة النظر هذه وتوقفنا عندها فإننا نخدم أنفسنا بهذا التقسيم، ذلك لأن هناك سباقا في حركة الأمراض الحادّة ومسيباتها (السبب- الناتج عنه السبب)

ونقول الآن إضافة لما تقدم، بوجود رابطة أو صلة نشطة بين ما هو بدني وما هو نفسي، وأن أي بدني، وخاصة فيما يتصل بالتكوين الهيكلي للجسم أو الجهاز العصبي، يمتد إلى الناحية النفسية للفرد بسهولة تامة.

إن الكيان البدني لأي فرد يتعرض، دائما للأمراض كبنيان واحد متحد، وليس كأجزاء. وهو الأمر الذي يفسر لنا السبب الذي من أجله يعيش الطفل ذو الحركة المتعرجة حياة انفعالية عقلية استيعابية ذات شكل خاص، كذلك السبب الذي من أجله تكون للأطفال الصم البكم، العميان، تصوراتهم النفسية الخاصة التي يكون مبعثها عدم الكفاءة العقلية، قصور التطور والعجز الاستيعابي.

إن التأثير المصاحب للإصابة تكون أضراره وقوته متناسبة تناسباً طردياً مع مدى خطورته ومضاعفاتها أو نتائجها بالنسبة لعملية التطور.

إن هذه المضاعفات أو النتائج تنقسم عادة إلى نوعين بالنسبة للارتقاء، فإما تأخريه أو توقف له، وكلاهما يؤثر بصورة أو بأخرى على التكوين البدني النفسي للفرد، فإما تأثير على وخليفة واحدة معينة أو تأثير على جملة وظائف بأكملها.

إن التخلف يُعرَّفُ عادةً بأنه أحد مواقف عدم النضج الذي يكون مصحوباً ببطء في سير عملية الارتقاء. ويكون استعمال تعبير التخلف أو عدم النضج مصاحباً لأنماط الحياة العقلية، وما شابهها "علوة على تلك الأنماط التكوينية البدنية الشخصية" ذلك لأنها ذات صبغة نفسية أو اجتماعية مرضية وراثية.

إن توقف الارتقاء كلياً أو جزئياً، مرتباً أم غير مرتب، ما هو إلا تعبير يصاحب أنماط الأعراض البدنية الوراثية المؤدية إلى عدم الكفاءة الحركية أو الاستيعابية العقلية التي يصعب التخلص منها.

إن العيادة النفسية لا تفرق كثيراً بين التأخر أو التوقف، ومع هذا فإنه وفيما يتعلق بوجهة النظر التربوية النفسية فإن كلا من الأمرين له مدلوله الخاص. وعليه فإن الاستراتيجية التربوية تضع حدوداً أكثر مرونة في إمكانية الشفاء من حالات التأخر أو عدم النضج وتلجأ إلى علاج يؤدي إلى الشفاء الكلي للفرد. أما فيما يتعلق بحالات عدم الكفاءة أو توقفها فإن التربية وعلم النفس يستبعدان أمر الشفاء هذا، ويصفه مطلقاً وتركز على التكيف للفرد بافتراض وجود مواصفات إنشائية وحماية له، أو بمعنى آخر عناصر مشجعة أو حافزة لهذا التكيف.

2- الأطفال ذوو الكفاءة الأقل من العادية : حصر طبع

ولكي نقدم إطاراً لبعض مظاهر الكفاءة الأقل من العادية عند بعض الأطفال يجب علينا أن نوضح بعض الاعتبارات التي لم نشر إليها من قبل في أحاديثنا السالفة.

١- لا يُلزَمُ المعلم بسلسلة الحالات غير الطبيعية أو غير السوية، بل يكفي معرفته أهم أشكالها، ولا شك أن حصر هذه الحالات مفيد وله أغراضه النافعة، إلا أن القائمة التي نحن بصدد ذكرها لهذه الحالات تعتبر تلخيصاً أو استخلاصاً لأهمها من إجمالي السلسلة كلها.

٢- الاعتبارات التي تتعلق بالتفرقة أو التمييز الذي تسلكه السبل التربوية في مثل هذه الحالات والتي يفصل بين الأطفال الذين يعانون من نقص أو تخلف في الاستيعاب والحركة والتفكير، وأولئك الذين يجنون صعوبة في التكيف مع أقرانهم.

ونحن بدورنا يمكن أن نتقبل هذا الفصل أو التفرقة، ذلك لأن النقص والتخلف قد يؤديان إلى خلق صعوبة في التكيف مع المجموع، كذلك فإن الاجتماعية غير السوية يمكن أن تحمل في طياتها تخلفا استيعابيا حركيا، بل وعلى وجه الخصوص، تخلفا عقليا، أما الأسباب فهي متشابكة ديناميكية مهيمنة ذات رابطة فيما بينها من الناحيتين البدنية النفسية وتلك الاجتماعية، وهكذا تظهر أثارها.

وبناء على تقبلنا لعملية الفصل سالف الذكر، يمكننا أن نصنف تحت القائمة الأولى وهي المتعلقة بصعوبة التكيف مع المجموع، تلك الحالات التي تعمل معها تهديدا للتكيف النابع من السمات الشخصية المسببة لصعوبة التكيف، وستترك للقارئ رد كل حالة إلى أصلها بعد دراسته الحصر الذي وضعناه لهذه الحالات والأشكال التي نوردتها فيما يلي:

٤- ١: أطفال ذوي أمراض بدنية مزمنة.

يجب على المعلمة أن تنتظر إلى أمثال هؤلاء الأطفال على أنهم في نطاق خطر حالة عدم التكيف، أنهم يحملون في طياتهم الميل إلى الاستشفاء وتقبل العلاج، التعلقات البدنية النفسية التي تصل إلى حد الشعور بالذنب كما أن شخصيتهم تائهة.

ويضم هذا النوع من الأطفال المرضى أولئك المصابين بأمراض التنفس مثل الدرن، الالتهاب الرئوي، الربو، والنزلة الشعبية، أوجاع قلبية روماتيزمية، سكر، أو أمراض الدم مثل اللوكيميا، أو أمراض الطول والقصر أو الهزال. إن كل الأطفال الحاملين لمثل هذه الأمراض معرضون لحالة عدم التكيف حيث إنهم يشعرون بالنقص الراجع إلى أمراضهم وإلى آثار العلاج الطبي الظاهر عليهم أو إلى الاهتمام الأسرى الزائد لهم والقلق الذي ينتج عن هذا الاهتمام أو الرعاية أو الانفصال عن الأسرة.

إن أمثال هؤلاء الأطفال قد يلتحقون برياض الأطفال بشرط أن يكونوا محل اهتمام خاص دون تفرقة في المعاملة، وخاصة من الناحية العاطفية، إن المعاملة الخاصة والعاطفية القوية قد تزيد؛ أو تعمق من إحساسهم بمشكلاتهم النفسية، أي أنه لابد أن يعيشوا تجربة طبيعية عادية، وهو ما يتعين على المعلمة أن تبذل جهدا لتحقيقه حيث إنه ذو معنى عميق.

٤- ب: الأطفال نور الحواس القاصرة.

إنهم المصابون في بصرهم أو سمعهم، أما هؤلاء المصابون بالعمى أو الصمم فلا يلتحقون برياض الأطفال لأنهم ليسوا مؤهلين للتكيف مع بيئة سوية وخاصة أنه من المفروض أن يكونوا مقيدون لدى معهد تأهيل متخصص في أنماط إصاباتهم أي أن المقيدين برياض الأطفال من قائمة إصابات الحواس هم أولئك الأطفال المتوسطو أو بسيطو الإصابة في هاتين الحاستين.

إن الأطفال المصابين بأمراض البصر المنتشرة أو المعروفة، يمكن معالجتهم، إما بالنظارة الطبية أو مختلف أساليب العلاج الأخرى الحديثة، أما هؤلاء غير الأكفاء بصريا فإنهم يعانون من تأخر في النمو الإدراكي والحركي، وأحيانا العقلي، وفي النطق، قد تقابل فيهم اضطرابات عاطفية، ومع هذا فيندر أن يعرض لديهم هذا الاضطراب بروح الفضول أو العناد.

ولتلافى عيب التوجيه لديهم أو التناول اليدوي للأشياء عندهم يتعين على الموجه أو المربي أن يستعين بخبرة المتخصص في هذا الشأن، إما من الناحية النفسية فعليه أن يلجأ إلى حساسيته الشخصية حتى يحول دون أن يؤدي هذا العيب في حاسة البصر إلى اضطرابات انفعالية أو شخصية أو اجتماعية.

أما الأطفال نور عيوب السمع أو ضعيفو السمع والذين يستطيعون أن يكتسبوا بعضها من النطق بمستويات متفاوتة بخلاف أولئك التامى الصمم، فإنه يمكن علاجهم وتحسن حالتهم لو تمكنا من التعرف على إصابتهم مبكرا في سن ما بين العامين والستة أعوام، ويتوقف هذا التحسن طبعا على كفاءتهم أو قدرتهم الاستيعابية للغة أو على مدى ما لديهم بالفعل من مقدرة على النطق.

ويتوقف أسلوب معاملة أو علاج هذه الحالة على مدى الضرر المصابة به الأذن وقنواتها العصبية، وقد يتعد العلاج إذا ما صاحب الحالة مضاعفات انفعالية، عقلية.. إلخ.

وعلى أخصائى علم النفس أن يضع في حسابه أن المصابين بأمراض الصمم يعملون إلى التفسير الذاتي للأمر، إلى الاستفزاز وعدم السوية في السلوك، والسمات الشخصية.

٤- ج: أطفال ذوو قصور حركي.

لعلنا نكرر القول بأن الحالات المستعصية في هذا النوع من القصور لا مكان لها في رياض الأطفال لشدة اعتماد الطفل المصاب بها على الكبير.

إن أنواع المصابين بالاهتزاز أو الرعشة في بعض أجزاء جسمهم أو أولئك المصابين بفقر في الوظائف الحركية ينقسمون إلى أربع درجات:

١- قصور غير ناتج عن التكوين العصبي- حالة نفسية عادية.

٢- قصور ناتج عن التكوين العصبي بما ينتج عنه من شلل أحد الأطراف أو أكثر من طرف- حالة نفسية قابلة للتعويض.

٣- قصور ناتج عن إصابة في المركز العصبي ذو نتائج عامة مركزية وطفوية، قد يصاب الأطفال ذوو هذا النوع من القصور باضطرابات حسية، اكتسابية، عقلية، نطقية، انفعالية أو اجتماعية، ويمكن لرياض الأطفال أن تقبل الحالات البدائية لهذا النوع من القصور.

٤- قصور ناتج عن ضعف بدني وعقلي ويبدو عند أطفال الرياض الذين لا يمكنهم مجاراة أقرانهم في اللعب أو المسابقات، سريعي السقوط.

ولاشك أنه يتعين على معلمة رياض الأطفال أن تدرك أنه يجب عليها أن تفرق حتى ما بين الحالات الأقل قصورا والتي لا بد أن تقابلها في الرياض وأن تعرف كذلك ما هي حالات القصور الحركية "الأولى والثانية" وتلك الشاملة. وعليها أن تدرك كذلك أن القصور في الوظائف الحسية، الاستيعابية الذهنية والنطقية يُعَدُّ سير عملية التكيف عند الطفل.

لاشك أن كل طفل له نقاط ضعفه الناتجة عن علاقاته العاطفية أو الاجتماعية، ولا بد أن نفكر في إحساسه بالاضطهاد أو القلة بالنسبة للآخرين، وتبعات إدخاله المستشفى كالشعور بالآلم والسقم، وحاجته الدفينة للاستقلال أو نزعاته العدوانية الانتقامية كرد فعل متوقع لهذا كله، وكلها أمور توضح لنا صعوبة وأهمية الخطة النفسية الواجب اتباعها للحد من مخاطر عدم التكيف.

ولا يمكننا أن نختم حديثنا عن القصور وعدم المقدرة بون أن نتكلم عن الإنسان الأعسر. لقد كان يُنظرُ إلى هذه الظاهرة فيما مضى على أنها وضع لابد من إصلاحه. أما الآن فإنه ينظر إليها على أنها أحد مظاهر وظائف الأعضاء المستقلة الناتجة عن الوراثة الجسمية "البيولوجية" ذو الجنور الأسرية الضعيفة (والذى تزيد نسبة الإصابة به فى الذكور عنها فى الإناث) والناتج عن سيطرة الجانب العصبى الأيمن نتيجة تقاطع المخارج الحركية الخارجة من المخيخ، أى أنه أمر طبيعى، بل إن العلاج النفسى قد سجل للأطفال الذين حاولت معهم أسرهم مقاومة هذه الحالة فيهم بالقوة اضطرابات فى النطق "كجلجه" تهتة فى القراءة، الانفعال، والسلوك، وقضم الأظافر أو التبول.

٤- د قصور النطق أو التعبير.

إن السيطرة الجيدة وحسن الاستخدام للنطق لا يمثل الدليل على الاندماج بين الحالة الانفعالية والعقلية عند الفرد فقط، بل إنه يتعدى هذا التفسير إلى ذلك الدال على وجود المقدرة أو الوسيلة التى يمكن أن تصل بالفرد إلى الارتقاء السوى سواء من الناحية العقلية أو الشخصية، أو كل ما يتعلق بحياته الاجتماعية كذلك. ولذا فإنه يهتم على المرء أن يركز على نطق الطفل وأن يجعل منه هدفا لدراسته من أجل إيجاد المستوى الارتقائى له والمناسب لبيئته المحيطة به أو منحه الرعاية اللازمة التى تؤدى به إلى أفضل سبل توظيفه ذلك أن هذه العناصر هى الأرضية الشخصية التى تثمر جزءا كبيرا من إجمالى النجاح التربوى للفرد.

والكى يكون النطق عند الطفل طبيعيا فلا بد أن تتضافر عوامل عدة تابعة لتكوينه التفصيلى العام، ووظائف الأعضاء عنده إلى جانب عوامل الحياة الاجتماعية الأخرى التى يعيش فيها.

والكى تتحقق شروط تجانس العامل الأول فلا بد من توافر سلامة كل من : الخلايا العصبية الحسية بحيث تكون مستعدة للفهم والتعاون فيما بينها للوصول إلى مرحلة الاستيعاب العقلى التام إلى جانب استعداد هذه الخلايا نفسها للقيام بتشغيل أداة النطق حسيا وحركيا، وكذلك سلامة الوسائل الحسية الحركية التى تربط مختلف الأعضاء الفرعية للنطق كعضو السمع والصوت بالمركز المخى مع سلامة هذين العضوين الآخرين فى حد ذاتهما.

أما فيما يتعلق بالعوامل الاجتماعية، والتي تقل أهمية عن العامل الأول، فإن الأمر يتطلب أن يتوافر للطفل ومنذ مراحل حياته الأولى، جو عاطفى ملائم له قدرة النطق السليم غير المعيب الذى سيتقن به، ثم الخبرات المتنوعة الحافزة المتمثلة فى بيئة أسرية، أو خارج أسرته، ذات مستوى ثقافى مرتفع.

إن تفاعل كل هذه العوامل مع بعضها البعض يثمر ارتقاء لغويا طبيعيا، وأى عطل فى أحدهما يولد نطقا غير طبيعى.

إن حالات القصور فى النطق، التى لا يمكن أن تلتحق بدور الحضانه نظرا لتدهور حالتها هى : الأبكى الأصم، وذلك لغياب الكلمة نظرا لأن الأصم الأبكى ثقيل النطق أو اللسان النابع من خلل فى المركز العصبى يمنع استعمال الحواس أو الوسائل اللغوية، وعيب النطق مبعثه أيضا الإصابة فى العضلات الصوتية Δ تؤدى بالأبكى لإصابته بانفصام الشخصية.

هذا عن الحالات التى يصعب إلحاقها برياض الأطفال، أما تلك التى قد تصادفها المعلمة فى الرياض، فتتقسم إلى ثلاثة أنواع : تأخر عام فى تطور النطق، توقفه أو تقهقره، أو عيوب فى مخارج الألفاظ.

أما عن التأخر العام فنجد فى حالات كحالة الأبجدية أو التركيب الجملى علاقة على صعوبة مخارج الألفاظ وتشكيلها. وهو بهذه الصورة من التأخر فوصلة يتخلف الارتقاء من الناحية الانفعالية، العقلية والشخصية للفرد، ويرجع السبب فى هذا النوع من التخلف العام فى النطق إلى عوامل بيئية، الروابط العائلية : المستوى الثقافى والاجتماعى، أمراض نفسية؛ كما قد يعود السبب فى هذه الحالة إلى عامل عيب فى وظائف أعضاء الجسم مثل ضعف السمع أو صعوبته.

أما فيما يتعلق بحالة توقف أو تقهقر الكلام و النطق فإنه يتعلق بالأطفال الخجولين، غير الواثقين من أنفسهم الذين لا يتحدثون فى مجتمعات معينة "إنه الطفل الأبكى باختياره هو" ولكنهم يتكلمون فى مجتمعات أخرى غيرها، كما لو كانوا يلجأون فى حالتهم إلى نوع من الدفاع التكنيكى أو التعصبى عندما يجنون أنفسهم محل ضغط أو تهديد، هناك أيضا حالات تقهقر مبعثها اكتساب حالة النطق والكلام مع عدم ارتقانها إلى الدرجة المطلوبة لقلة المنثيرات اللغوية، أو الخبرة المتبادلة، ويظهر العيب هنا أولا على شكل توقف عن اكتساب

النطق أو الكلام ثم تقهقر، وأخيراً ■■■ المقدرة على الاكتساب في حد ذاته. هناك أيضاً حالات عيوب النطق، وقد تكون عديدة وأشهرها اللثغ أو اللكنة، وتظهر في بعض الحروف مثل الراء، وقد يكون دافعها عيباً في الوظيفة العضوية للنطق لدى الطفل المهل أو المصاب بهذا العيب نتيجة سوء في تكوين الشفاه أو الأسنان أو سقف الفك أو الأنف. ونادراً ما يكون السبب عيباً عضلياً في اللسان.

أما التلعثم أو التتهته فهي منتشرة، وهي عبارة عن عيب في النطق يصيب الأطفال ما بين الثلاث والست سنوات، وأيضاً حتى الثماني سنوات، مبعثها تقلص النبرة بين انفلات، أو سلسلة من كليهما معاً، تصيب عضلات النبرة ويحدث نتيجة لذلك توقف في متابعة الحديث أو تكرار كلمة أو مقطع من كلمة أكثر من مرة، وقد يشفى هذا النوع من القصور في النطق أو لا يشفى حسب الحالة التي هو عليها، وعليه فلا يجب إهمال هذه الحالة، حتى لا تسبب معاناة اجتماعية في المستقبل بسبب تعليق الزملاء أو استهجان الكبار بصاحبها وهي مسئولية المربي أو المعلمة أولاً وأخيراً.

٤- هـ القصور العقلي

إن الذكاء هو أحد عناصر القدرة على التكيف لدى الطفل، وفي إطاره يمكن أن نعتبره طفلاً متكيفاً أم لا، بصرف النظر عن الأطر الأخرى المؤثرة في عملية التكيف والتي سبق التحدث عنها، وبعبارة أخرى فإننا نتساءل عن المستوى العقلي للطفل كما نتساءل عما إذا كان مصاباً بمرض مزمن أو بتلعثم وقصور حسي حركي ولغوي، أو أنه مصاب باضطراب في شخصيته، وذلك للوصول إلى الحكم على مدى تكيفه.

قد يكون الاستغناء عن عنصر الذكاء موضوعاً قابلاً للنقاش، غير أنه، في نفس الوقت، عنصر له مكانته في مجال التكيف من حيث إن القدرة على إقامة رابطة اجتماعية والاستيعاب، لها علاقتها بمستوى الذكاء الذي هو مؤشر ذو دلالة، لها وزنها في هذا المقام.

إن القدرة العقلية للطفل يمكن قياسها أو إظهارها إما بالمقارنة بتلك التي لدى أقرانه أو بإجراء اختبار قياس ذكاء له، وهناك أكثر من اختبار في هذا المجال تتنوع بتفاوت السن، وتسمح، في نفس الوقت، بالحصول على تقييم كمي للذكاء في صورة نقاط، أو سنوات وأشهر للسن العقلي للفرد، وإذا ما قارناً بين العمر العقلي، بواسطة ما حصل عليه

الفرد من نقاط، والعمر الزمني، فإننا نصل إلى القدرة العقلية للفرد بالمقارنة بمجموع الأفراد نوى نفس الأعمار.

إننا إذا ما وضعنا في اعتبارنا ماتقدم، وإضافة إلى أنه وبينما يكون العمر العقلي في نمو وحتى عمر الـ ١٦ إلى ١٨ سنة، فإن المستوى الذكائي يميل إلى البقاء عند مستوى الطبيعي فيما عدا بعض حالات التأخر أو الإسراع في الارتقاء، نقول إنه إذا ما وضعنا في اعتبارنا هذا فإنه يمكننا أن نتوقف عند جدول توجيهي للذكاء كمؤشر لما قد نعيد النظر فيه فيما بعد. ونجد في هذا الجدول المؤشر وقبالة مختلف مستويات الذكاء أنماط المستويات السائدة، والنسبة المئوية لكل مستوى على حدة، الاحتمالات الإرشادية للمسيبات التي تحدد إطار كل مستوى بمفرده، ثم نجد أخيرا توجيهات تربوية معينة في هذا الخصوص، إن معلمة رياض الأطفال ستجد نفسها في وضع لا تحسد عليه لو كان من بين تلاميذها أحد الأطفال المتأخرين عقليا وذوي القصور العقلي حتى ولو كان بسيطا، ولا نعتقد أنه يوجد في رياض الأطفال وحتى على سبيل الاستضافة أطفال ذوو مستوى الذكاء أقل من الـ ٧٠ إن أطفال مثل هذا المستوى من الذكاء وحتى مستوى ٨٩ يشكلون بالنسبة للمعلمة مشكلة علاجية لا بد أن تواجهها بمساعدة المربي المتخصص أو بوسائلها الخاصة فلا بد أن تحدد المعلمة نواحي هذا التخلف أو القصور، وما إذا كان مبعثه عوامل بيئية مثل الجو الأسرى نفسه، الإهمال، عدم الرعاية، الفقر، أو أنها عوامل فردية خاصة بكل حالة على حدة.

ويسود الحالة الأولى عادة عيب في النطق وسوء التصرف، وهي دلائل عيب تربوي وأطفال هذه الحالة يستفيدون جيدا من وجودهم في رياض الأطفال، بل ويسهل علاجهم وفي أقصر زمن ممكن، أما الآخرون وهم أصحاب الحالات الفردية، فإنهم يحتاجون إلى علاج أشق وتدخل من المربي المتخصص. ولعله يكون من المفيد أن تطلب المعلمة رأى أو مشورة الأخير سواء بالنسبة لتشخيص الحالة أو تقويمها.

أما إذا تعذر وجود هذا الشخص الخبير فلا بد أن نتذكر المعلمة أنه عند الثلاث وحتى الست سنوات فإن التخلف أو القصور العقلي نوصلة بالقصور أو عدم النضج الاستيعابي والحركي والنطقي وأن علاجه يتطلب معاملة مناسبة وملزمة لكل حالة على حدة.

جدول إرشادي يبين اختلاف نسبة ذكاء الأطفال والعوامل المسببة لها

درجة الذكاء	المستوى	النسبة النئوية %	بعض العوامل المسببة	الإرشادات
١٦٩-١٤٠	ذكاء عبقري (فوق المستوى)	١,٣٣	موهبة فطرية بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
١٣٩-١٢٠	ذكاء متفوق تقدم في العقلية	١١,٢٠	بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
١١٩-١١٠	ذكاء بين المتوسط والمتفوق تقدم في العقلية	١٨,١٠	بيئة مشجعة بصورة ملحوظة	تلميذ طبيعي
١٠٩-٩٠	ذكاء عادي ومتوسط	٤٦,٥٠	عوامل طبيعية في كل صورها	تلميذ طبيعي
٨٩-٨٠	ذكاء متوسط منخفض تأخر عقلي	١٤,٥٠	بيئة غير مشجعة تربية غير ملائمة أمراض	علاج في وسط مدرسي طبيعي أو متميز
٧٩-٧٠	تأخر عقلي - قصور خفيف	٥,٦٠	بيئة غير مشجعة إلى حد كبير - تربية غير ملائمة - أمراض - ضلع - مزال	علاج في وسط متميز
٦٩-٦٠	قصور عقلي	٢,٠٠	أمراض عقلية - عوامل جينية	علاج في مدارس متخصصة
٥٦-٣٠	تخلف عقلي (قصور بالغ)	,٦٣	أمراض عقلية قد تتزايد آثارها من عوامل الجينات الوراثية وخلافه	علاج محدود جدا في مدارس أو مؤسسات متخصصة

٤- و الصرع

إن الطفل المصاب بالصرع يشكل في حد ذاته حالة قائمة بذاتها، إنه يبدو طفلا طبيعيا ولا تصيبه الملاحظة العابرة، إلا في الحالات المتقدمة الحادة لهذا الضرر، أو يحدث ألا تحس الأسرة بإصابة طفلها بهذا الضرر أو تخفيه إذا ما أحست به، عن أسرة الحضانة إما خجلا أو خوفا من عدم قبول الطفل بها.

إن الصرع ضرر متعدد الوجوه وأسبابه عدة، وهو إما ضرر كبير أو صغير، وتختلف صورة الواحد عن الآخر، غير أن الذي يجمعها كلها هو تلك الظاهرة المسماة بأزمة الصرع.

والضرر الكبير لهذه الظاهرة الأكثر شيوعا أو انتشارا هو ذلك النوع الذي تكون له مقدمات تعقبها صيحة يطلقها الطفل ثم يفقد الوعي ويسقط مغشيا عليه، ويبقى هكذا ثوان معدودة وهي الفترة التي يطلق عليها فترة التقوية وتنشيط الحياة، ثم يأخذ في تحريك رأسه وأطرافه بطريقة منتظمة، وهي فترة التشنج، وأخيرا تكون فترة الثبات العميق لهذا الضرر والتي تتفاوت مدتها من حالة لأخرى.

أما حالة الضرر الصغير للصرع فإنها تتميز بأزمة صرع تتصف بغياب الشعور أو إغماءة على أثر عوامل جسمية أو نفسية، إنها حالة توقف الشعور بصورة مؤقتة وغير مرئية فجائية، ويكون الطفل خلالها زائغ البصر ثم يفيق إلى نفسه، وإذا ما كان الطفل في حالة لعب أو جرى فقد يقع ويصاب، وقد يستأنف اللعب إذا لم يصب أما إذا أصيب فإنه يطلب الإسعاف دون أن يمي ما حدث له أو يروييه وهي الحالة التي يصعب التوقف عندها.

إن الأطفال المصابين بالصرع قد يصحب مرضهم هذا بعض الأعراض الأخرى مثل عدم سوية الشخصية بأن يكون عدوانيا، قلقا، غير آمن أو واثق من نفسه وهي صفات الإنسان المصاب بهذا الضرر، وقد يصاب بعض منهم بتخلف أو قصور عقلي. وهناك الكثير منهم ممن يتمتعون بالذكاء العادي أو المتفوق، ولعل التربية المناسبة لمثل هؤلاء المصابين بهذا الضرر، تكون ذات أهمية لاتنكر، كذلك الرعاية من ناحية الصحة العقلية.

إن الحياة الاجتماعية المناسبة لمثل أطفال هذه الحالة في رياض الأطفال لها أثرها الكبير على تكيفهم واندماجهم بصورة طبيعية في حياتهم الاجتماعية.

٤- ز: اضطرابات وأمراض الشخصية.

إن معنى أو تعبير الشخصية يقوم على أربعة عناصر:

- وحدة عضوية نفسية

- تكيف هادف

- البيئة

- طريقة متباينة حسب العمر.

إن العضوية النفسية هي ناتج مبدأ فردى يطلق عليه "الأنا" والتي يعهد إليها بأن تشكل في وحدة متحدة السمات البدنية الوظيفية، الحاجات والدوافع، الكفاءة والخبرة الحياتية، الفهم أو الإدراك، وأخيرا التحكم في كل هذه العناصر.

إن هذه الوظيفة التوحيدية يطلق عليها "التكامل" ويتمثل في التوازن، غير المستقر إلى حد ما، والذي تحاول الـ "أنا" أن تصل إليه وأن تحدد معاملة لإرضاء حاجات شخصية بإمكانيات محدودة وتجاوب ناجحة أو فاشلة، قبالة تقلبات اجتماعية قائمة.

إن الوحدة العضوية النفسية ذات السمات أو الخصائص البدنية الوظيفية، والحاجات، والدوافع والأنماط النفسية الفردية، تجد من الواقع البيئي والاجتماعي القائم حولها إما العون أو المعارضة. إنها تبدلنا في صورة معقدة وضعيفة للحد الذي يجعلنا نتعجب من نجاحها، إنها تمثل تركيبة من العناصر هي مزيج من أنماط الفرد في حد ذاته مضافا إليه أنماط البيئة والواقع الذي يعيش فيه مما يجعلنا نتوقع عدم إمكانية هذه التركيبة في أن تتكيف بطريقة إيجابية بناءة مع هذا العالم المحيط بها.

إن الفرد يجد في هذه التركيبة التكيف مع الواقع، بل ويعبر عنه كذلك، إن هذه الوحدة العضوية النفسية التي تنتج الـ "أنا" هي بدورها ناتج المؤثرات البيئية: إن الإنسان هو أيضا ناتج ثقافة ما بمؤثراتها وتربية معينة ووسائل وجدها متاحة له وحدودا قيدته، وعليه فإن البيئة غير المناسبة أو غير المشجعة مثلها مثل المرض والعقبات قد تعوق بل قد تمنع، في بعض الأحوال الـ "أنا" من أن تبني وحدة نفسية عضوية، ولذا تكون الاضطرابات النفسية للشخصية وما يتبع ذلك من عدم التكيف.

إن الصحة النفسية ما هي إلا مغامرة عجيبة ومسألوية، تبدأ مع بداية الحياة نفسها وتنتهى عند الممات، ومع هذا فإنها تحمل فى طياتها لحظات ذات الأهمية القصوى وخاصة فى فترة الخمس سنوات الأولى من العمر.

إن دعما قويا لـ "أنا" يُولدُ مع ميلادها، ويستمر حتى تستقر هذه الوحدة النفسية العضوية التى تعمل من خلالها لـ "أنا" هذه ويستقر معها نمط الشخصية نفسها وأسلوب تصرفها وهو ما يطلق عليه "السمة" مما يجعلنا نؤكد أن لكل سن أسلوبه ومستواه الخاص بالتشكيل النفسى للشخصية، إن علم النفس الديناميكي، وذلك المتعلق بالتطور العمرى يمكنهما أن يصفيا تحليليا هذه الأساليب والمستويات التى تسهم فى تكوين بعض الخصائص والسمات.

إن تكويننا مرضيا لشخصية ما يبنى على هذه الأنماط:

- وجود سلوك وأفعال انفعالية عقلية متفقة مع العمر (وفق تسلسل النمو).
- كيان ديناميكي لـ "أنا" المتفتحة على مقدمات الواقع المحيط دون أن تتوقف أو ترتد.
- استغلال القوة الذاتية والعوانية وتوجيهها بأسلوب أمثل إلى الناحية الاجتماعية، ويصورة تلقى قبولاً دون أن تتوقف أو تعود إلى الأنا الذاتية.
- الصمود للانفعالات والإحباطات.
- استقلالية صحيحة فى مواجهة الكبار ومفريات الوسط الاجتماعى.

والآن يمكننا أن ندرس أشكال تشخيص أمراض الشخصية، ولكى تكون هذه الدراسة مبسطة فسنقتصر على دراسة ثلاثة أنماط وأعراض طبية لحالات التشخيص هذه، ولكنها الأنماط الرئيسية فيها ألا وهى:- عدم النضج، الأمراض العصابية، الأمراض العقلية، ولن نشير إلى الاضطرابات التى تصيب السلوك مثل اضطرابات الشخصية العدوانية، حدة الطبع، الميول غير الخلقية، أو غير الاجتماعية لأن مثل هذه الاضطرابات إما أنها تدخل ضمن أشكال أمراض أخرى عضوية كالمخ مثلا أو أمراض عصابية مثل تلك العقلية.

فيما يتعلق "بعدم النضج" فإنه مرض شائع ولا بد أن تصادفه المعلمة مرارا. إن الشخصية غير الناضجة بالنسبة للسن التى وصلت إليها، لا تمثل سمات أمراض عصبية عقلية حادة أو ذات تشوه معين، بل إنه يمكن اعتبار مثل هذه الشخصية غير الناضجة، كانت

وفى أعوام أسبق من أعوامها الحالية، شخصية سوية تماما . إن عدم النضج ناتج عن سلوك أو عوامل غير تطورية وخاصة تلك العوامل العاطفية النابعة من عون وحماية وملاطفة الكبير، أو لأن هذا الأخير له ميول غير سوية، بمعنى أنه يميل أن يجعل من الصغير كيانا معتمدا عليه، محتاجا له، لأنانيته أو لإرضاء ذاته الشخصية، مما ينتج عنه هذا القصور فى التطور ومن ثم عدم النضج، وقد يحاول الصغير الثورة للوصول إلى الاستقلال الذاتى ولكن تقل فرصته كلما زادت حماية أو عناية الكبير له، وخاصة فى حالات الولد الوحيد أو الأخير.

بل إن هذه الظاهرة قد نجدما كذلك فى رياض الأطفال حيث قد يتسبب معلم أو أكثر فى تكوين أطفال غير ناضجى الشخصية، ولنفس أسباب الأنانية والاضطراب النفسى والشخصى لديهم وهو ما سبق الكلام عنه، - إن الطفل غير الناضج يكون غير قادر على أن يواجه باستقلالية واجباته الحركية مثل ارتداء ملابسه، الجرى والتسابق، الاشتباك اليدوى، كذلك التزاماته الاستيعابية والاجتماعية، وعليه فقد يعزل نفسه أو يبكى، لأن فى تصرفه هذا ما يبعث على أن تقدم له المعلمة المساعدة والعون. وقد تأخذ مظاهر عدم النضج صورا أخرى مثل التصرفات الهوجاء الهوائية العدوانية العنيفة المدمرة أو العناد.

أما العرض الثانى أو النمط الآخر محل دراستنا هذه وهو الأمراض العصابية أقل وجودا من سابقه وله سماته النفسية، ويسمى «عصاب الطفولة» وهو عرض مرضى نابع من الصراع القائم بين الـ «أنا» التى تصارع لإنقاذ اندماجها، وتكاملها فى التكوين الشخصى للفرد، وخاصة فى حالات التجارب العاطفية أو الانفعالية غير المرضية والحادثة فى أوساط أسرية أو مدرسية غير مؤهلة لإرضاء الحاجات الشخصية المطلوبة.

إن الطفل العصابى الذى يعكس بعصبيته هذه عصبية الكبار الذين يعيش معهم يمكن أن يظهر قلقه فى أشكال متعددة ومتفاوتة الدرجة وفق الموقف الذى يجد نفسه فيه وبصورة قد تصل إلى الخوف، الكوابيس الليلية، الحاجة إلى العزلة أو الحركة المتواصلة، كما يمكن أن يظهر الخوف من المدرسة ومن أشخاص بعينهم أو حيوان معين، وسوسنة، أو عرضة لازمات حركية عصبية وماشابه ذلك من أعراض أخرى. أما من الناحية الاجتماعية فهو سلبى الميول، عنيف، عدوانى، مدمر، مزاول للعادة السرية.

إن هذه الأعراض كلها لاتنبؤ عارضة بل هى سمة التصرف الثابتة لهذا النوع من الأشخاص، وتشخيص هذه الأنماط من الحالات هو واجب الطبيب النفسى. أما المعلمة فى

رياض الأطفال فإنها وبالتعاون مع الوسط المحيط بها كله تستطيع أن تعمل على شفاء هذه الحالة بمساعدة الصحة العقلية، ألعاب ذات الصيغة الاستقلالية " الفردية" بالإضافة إلى الاستيعاب والخبرة الاجتماعية.

— أما عرض الأمراض العقلية عند الأطفال فيمثل حالة نادرة جدا لا تستحق الإطناب في الحديث عنها، ويقصد بالمرض العقلي ذلك النوع من المرض المتسم بانفصال الأنا وسوء ترتيب في الشخصية، وأبرز أنواعه فصام الشخصية، إنه تهتك في النفسية وانفصال الفرد عن واقعه. والطفل الذي يصاب بهذا الفصام في سن ما بين الثلاث والست سنوات يبدي تقطعا في التعبير والتصرف، ولا ينجذب للآخرين، أنطوائى، يداعب نفسه يمس الإبهام، يمارس العادة السرية، يأتى بحركات منمطة، عدوانى مدمر، يعيش حياة خيالية متواصلة غير ميال للواقع، وإذا فلان يمكن استضافته في رياض الأطفال، ولقد يوقع الحظ العاثر المعلمة في حالة كهذه لم تكتشف في المنزل ولا في العيادة والتي لابد أن توضع تحت الرعاية النفسية عن طريق الخبراء النفسيين المتخصصين في الطفولة.

ملاحظات للمعلمة حول:

٥- التخلف، القصور وصعوبة التكيف

إن كل ماتقدم من معلومات يشكل جدولا إرشاديا ووصفيا للحالات التي تناولها وقد أشتق من بعض فروع الطب وعلم النفس. ورغم أن هذا الجدول يضم تعبيرات أو تعاريف بدت صعبة الاستيعاب أو معقدة إلا أنها أسهل ويكثر من واقعها الذي كان من المفروض أن تصفه. وتقف المعلمة أمام كل هذا الواقع الصعب، غير المرئى، غير المتقن، تقف معلمة رياض الأطفال لتواجهه مجردة من أى سلاح، ولكى تواجهه فلان أن تتسائل وتستعلم وتطابق ماترى وما تواجه مع ما تعرف وجريت. ولان أن نتمعن فيما نقوله الكتب الثقافية التي تتناول هذا الواقع المائل أمامها وتجسيده الذي تواجهه مع اختلاف بواقعه وأسبابه. وتشعبها. ولعلها تحاول أن يجذبها هذا الموقف وتعتقد بإمكانية مساعدتها بأن تقدم لها مسبقا جزئية من التجارب التي حدثت في لقاء مع الحالة محل المواجهة ونحدد لها حدود مسئولياتها.

ولنبدأ بحالة طفل موهوب عقليا ولكنه غير ناضج عاطفيا، ويجد صعوبة في التكيف مع أقرانه في روضة الأطفال : عنتر طفل له من العمر أربع سنوات، ويريد أن يلتحق بإحدى

رياض الأطفال إنه يستيقظ مبكرا ثائرا، قلقا وعند إحضاره للمدرسة تبدأ الأزمات، إنه طفل رقيق، معرض للإصابة بالأمراض، نموه متأخر، عمره العقلي ١٥٦، إنه ثونسية ذكاء عالية بفضل كفاءته العالية الشخصية العائلية. إنه ولد وحيد، جاء ميلاده بعد زواج دام عشر سنوات، تربي في بيئة قوامها أربعة راشدين ثلاث نساء ورجل، أمه ضعيفة الشخصية ولا رأى لها، أما أبوه فرجل قاس، عنيف، ولا يعطى أهمية للرغبات الطفولية، أى أن طفلنا هذا يعيش في وسط غير ملائم لسنه تنمويه ومعه روابط عدم الاستقلالية يتكلم دائما مع أفراد أسرته، ولا يعيش طفولته، لديه معلومات كثيرة ولكن نضجه العاطفي والاجتماعي متأخر عما يجب أن يكون عليه، ولذلك فالنتيجة أنه يخشى أى كبير غريب عنه، بل إنه يخشى حتى أطفال الآخرين.

وجاء تكيفه عن طريق معلمته في رياض الأطفال التي قررت أن تزوره في منزله، يومين أسبوعيا، وبذلك استطاعت أن تقيم علاقة حميمة مع الطفل.

قد يعاني بعض الأطفال من صعوبات في الفهم أو الاستيعاب منشؤها أسباب وراثية أو ذات طبيعة متنوعة، والمثال التالي يبين ذلك.

لبنى طفلة متبناة، عاشت حتى سن الأربع سنوات في ملجأ، أما الآن فإنها تعيش مع أسرة كابنة وحيدة، على مستوى جيد من الذكاء، كل خبراتها مع والديها الحاليين، ولكنها كانت في الماضي البعيد، محرومة من هذه الخبرات، بل لم يكن لديها أى إحساس حتى بالوقت أو الزمان، بدت كما لو كانت تريد أن ترفض فكرة أنها ابنة متبناة، وأن تملا الفراغ العاطفي لماضيها هذا الخالي من العاطفة.

كانت تعيد تشكيل لحظاتها السابقة داخليا لنفسها، ولم يستطع والداها الحاليان أن يضعهما في مكانها الواقعي الحالي. وعند ذهابها إلى رياض الأطفال وفي سن الخمس سنوات، وبعد هذا القلق الشديد، تكيفت الطفلة بسرعة، وبون هناء مع الجو الجديد، بل وتقبلته كتجربة جديدة واقعية، واختفت مع هذه التجربة الجديدة مشكلاتها مع والديها في المنزل.

إن المعلم الذي يقابل حالة مفروضة يجب ألا ينتظر إليها على أنها كذلك بل يجب عليه أن يعتبرها حالة لا تجد سبيلها إلى التكيف وأن يضع خطة محددة لإنقاذها من عثرتها هذه.

جمال طفل لم يبلغ بعدُ الرابعة من عمره، وأطفال الشارع الذين يلعبون معه، ينادونه بجيمى، مظهره قنر، ملبسه رث، أى أنه من وجهة النظر التربوية، شخص يهمله نوره، يعيش أبوه في الخارج، أمه تعمل بالساعة وترعاه عندما يسمح لها وقت فراغها بذلك، ولذا فقد بدا فى أوائل عهده بالمدرسة، إنساناً عدوانياً بالنسبة لمعلمته التى يتهم عليها بأن يقلد حركاتها أمام زملائه إنه يحاول أن يقرصها عندما تحاول أن تمسكه قبل أن يهرب منها يخريشها. أما مع زملائه، فإنه يريد أن يلاكمهم أو يلعب معهم لعبة الحرب، يضربهم، بل إنه ييصق فى وجوههم، غير عاطفى نهائياً، ولكن الواقع يقول أنه يحتاج إلى تجارب وصلات عاطفية معه وإن عدوانيته هذه ما هى إلا رد فعل طبيعى للإهمال الذى يلاقيه، ومن سوء حظه أن معلمته لم تظن إلى هذه النقطة، بل إنها عاملته بقسوة وكانت تعاقبه دائماً على كل سلوكه وأفعاله، بل إنها كانت تجبره على ما تريد منه أن يفعل، لذا فقد انتهى به الأمر إلى الإصابه بحالة عصبية.

لايتعمن علينا أن نكون علماء نفس حتى نستطيع أن نخمن ما يخفى الأطفال فى رياض الأطفال وراء تصرفاتهم الظاهرة لنا، والحالة التالية دليل على مانقول.

لقد ألقى سامى على نفسه مسئولية ترتيب أدوات اللعب التى يتركها أقرانه مبعثرة على أرض حجرة اللعب، وأنه يفعل ذلك باهتمام شديد، وعندما ينتهى من مهمته هذه يبدأ فى كنس وتلميع الأرضية، وحيث إن المدرسة لم تلحظ السمات العصابية المصاحبة لتصرف طفلنا هذا فقد اعتبرته موهبة فذة.

ونقدم هنا مثلاً آخر على مايمكن أن تطفله العوامل البيئية والتربوية من آثار ضارة.

إن طلعت طفل يمكن أن نعتبره حالة من حالات عدم التكيف وعدم النضج العاطفى وذو حالات عصبية حادة، أمه مدانة بتهمة الدعارة، أما أبوه فسكران، والابن عاش طفولته الأولى مع جدته لأمه، وبعد وفاتها ذهب إلى الملجأ حيث أظهرت الاختبارات النفسية له، إصابته بتأخر عام فى النمو وحاد فى النطق، وعهد به بعد ذلك إلى أسرة أحد المزارعين وكانت هناك إيجابية واضحة فى تصرفاته نتيجة لوجوده مع هذه الأسرة. غير أن أمه طالبت به واستعادته فعلاً غير أنها قدمت للمحاكمة بسبب إهمالها لطفلها وسجنت وألحق الطفل وله من العمر أربع سنوات ونصف بأحد المعاهد الطبية التربوية النفسية الملحقه بأحد رياض الأطفال، أبدى الطفل عدم ارتياح أو ثقة جهة الكبار فى هذا المعهد بأن يرفض التكلم معهم، ويرفض الأكل، يتجاهل الزملاء وبعد عدة أشهر ظهرت بادرة التحسن فى حالته، ولكنه بقى غير مبال لما يدور حوله، كان يقضى وقته فى عزلة، كان زاهداً فى الألعاب المحيطة به،

غير أن علاقة معلمته الدموية معه غيرته نوعاً ما، أخذ يتحدث وهو مع المجموعة، وبعد عام من الإصرار، أصبح له أصدقاء، يطلب قبلة قبل النوم من الكبار، أصبح له رد فعل إزاء تصرف معلمته، يحزن إذا أهملته، وعند التحاقه بالمدرسة أصبح له نشاط واقعي ملموس، عندما تبنته إحدى الأسر فيما بعد، كُنْ علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين وأصبح شخصاً جديداً.

بعد هذه الأمثلة العشوائية لعلنا نتسائل عن دور المعلمة والتزاماتها التربوية ومسئولياتها إزاء هؤلاء الأطفال غير الطبيعيين.

إن أولى هذه المسؤوليات هي التصنيف ويجب أن تكون مبكرة، إنها تقضى وقتاً طويلاً معهم، تلاحظهم، بل وتقيمهم من واقع واجباتهم التي تعطيها لهم، أى أن واجبها هو المراقبة الفضولية، أما إذا شككت في أمر ما فلا بد أن يكون شكاً مَسْطَراً عليه، أما إذا أيقن العقل أن هناك شيئاً ما غير عادي فلا بد أن تستعين، إلى جانب مسئولياتها، بأحد آخر كائنات من كان: الأسرة، السلطات المعنية، الهيئات المختصة، المعاهد الاستشارية، إن القانون يعطيها هذا الحق قبالة أطفالها.

إن هناك كذلك مسئولياتها إزاء الحالات التي قبلتها هي أوفضتها، لصعوبة حالتها وبناء على ما قامت به هي نفسها من تصنيف لهذه الحالات جميعاً.

إنها لحظة بالغة الحساسية، إن المعلمة تستطيع أن ترفض قبول طفل فقط عندما يقرر التشخيص الطبي تأخر حالته، وإذا ما تيقن أنها لا تستطيع أن تضمن لهذا الطفل العون أو المساعدة المفيدة، وحتى لا تسبب ضرراً له أو لزملائه، أما إذا رأت أنها تستطيع أن تقوم بواجب هامشى له فهناك معاهد متخصصة تستطيع أن تقوم باللازم نحوه، هنا تكمن حساسية اللحظة والموقف والقرار، إن بلدنا بلد فقير وام يقدم، رغم ما قدم، كل ما يلزم تقديمه من عون لرياض الأطفال، والأطفال ذوي الحالات غير الطبيعية.

إذن فقد تجد المعلمة نفسها أمام طفل غير عادي، يدفع هو ثمن أخطاء الجميع، وإذا فتحمل مسئولياته حتى ولو في شكل تقارب عاطفي معه، يمثل تكافلاً اجتماعياً جيداً، ولا بد أن يكون قرار تحمل المسئولية حراً ونابعاً من أعماق الضمير، قد تحس المعلمة بالمسئولية الأخلاقية غير الفنية، قد تتعلم بالاطلاع، بمراسلة الخبراء والمتخصصين بون خجل أو تردد، إنه طريق صعب بلا شك ولكنه البطولة بعينها، البطولة الصامتة التي تقضى فيها يومها بل حياتها كلها، ولعلها بطولة تعطى طمعا لحياتها الشخصية وحياة الآخرين.

الجزء الرابع

رياض الأطفال وعلاقتها بالأسرة

١- دراسة نفسية للوسط الأسرى

١-١: ضرورة إقامة علاقة بين الروضة والأسرة مبنية على الاتصال المستديم.

لا يمكن أن تكون الأسرة أو الروضة عالما مغلقا على نفسه مستقلا كل عن الآخر. ذلك أن الواجب التربوي تجاه الطفل هو شغلها الشاغل حتى لو اختلفت الأساليب التربوية في كليهما، بل لعله يكون من الأوفق أن يختلفا في هذا الشأن، وعليه فإن انعدام الاتصال المستديم بينهما يؤدي إلى سوء توجيه الطفل.

إن الأسرة التي لا تبالي بما يفعله الطفل في المدرسة تقوده إلى الإحساس بعدم جدوى أو بقلّة فاعلية نشاطه المدرسي، والعكس صحيح، فإن المدرسة التي تتجاهل الوسط الذي يعيش فيه الطفل، تكاد تذهب في حقه، من حيث إنها تقوده إلى الانحراف، بل لعلها تفرس فيه قنوة لا يجد إليها سبيلا، وتجعله يتصور أو يطلب احتياجات لا ترزقه نفسيا، أي أنها تقوده إلى شكل من أشكال سوء التوجيه.

ولعل هذا كله ينطبق على كل أنواع المدارس ولكنه ينطبق وبصورة أقوى على رياض الأطفال.

١-٢: استقلال طفل ما قبل المدرسة عن وسطه الأسرى.

إن رياض الأطفال تكون عادة أول وسط يلتقى به الطفل خارج نطاق أسرته، والطفل في مدرسته، ويصرف النظر عن قدراته الذاتية الفطرية هو ما تم تشكيله في أسرته أو هو ما سمح له وسطه العائلي أن يكون.

إن الطفل في أوائل سنوات عمره يكون قادرا على إقامة رابطة مستقلة مع تلك الأشياء المحيطة به خارج نطاق أسرته، إنه يلمسها ويمسك بما يمكنه أن يمسك منها، وينظر إلى ما يتيح له محيط وجوده أن ينظر إليه، يسمع أو ينصت إلى ما يقال قريبا منه، ولكنه لا يستطيع أن يقيم كل هذا، إنه غير قادر على أن يكون لنفسه رأيا أو حكما مستقلا خاصا به، ولكنه قادر على أن يتعرف على تلك الأشياء التي يراها أو الأصوات التي يسمعها في نطاق أسرته، إنها عناصر وسطه الأسرى. إن الطفل الذي تمنعه من الاقتراب من بعض الأشياء ويسمع دائما كلمة "لا" إذا ما حاول ذلك، فلا بد أن ينتهي به الأمر إلى الاعتقاد بأن

هناك خطرا يتهدهده منها، والنظر إليها على أنها أشياء خطيرة، كذلك الطفل الذي يرى والديه دائماً الشجار، ويرى إخوته الأكبر منه يرفعون أصواتهم مع والديه، فلا بد أن يرسخ في ذهنه أن هذا الأسلوب هو الطبيعي في التحدث مع الآخرين كذلك، وأن العنف هو الأسلوب المتبع بين الناس، أما الطفل الذي يعيش حياة هادئة ويتحدث نومه مع بعضهم البعض بصوت منخفض فلا شك أن الخوف سيملكه من أولئك الكبار الذي ليسوا على شاكلة نويه.

إن الطفل مطبوع بفطرته على استيعاب الواقع المحيط به وفق أنماط وسطه العائلي، وإنه يميل إلى التصرف وفق "الطريقة" الأسرية لديه، وأن يتعامل مع الناس وفق ما تعود أن يتعامل مع من ألف التعامل معهم.

محمل القول أن الاستيعاب، عند الطفل وفي أول سنى عمره، مبنى على قدرته المولودة معه أو الفطرية في التقليد. ونحن بدورنا، ولكي نصل إلى عمق تصرفات الطفل يتعين علينا أن نتعرف على بيئته التي نما فيها، ومن ثم نتعرف عليها هي نفسها من عدة زوايا: الاجتماعية الثقافية، الاقتصادية، العاطفية، والنفسية.

١- جـ: أثر المستوى الاجتماعي-الاقتصادي والثقافي على الطفل.

إذا كان حقا أن تصرف الطفل متأثر بأسلوب الحياة الأسرية المحيط به، فإنه حقا، كذلك أن الارتقاء النفسي للطفل متأثر بالواقع الاجتماعي والاقتصادي الذي تحياه أسرته.

ومن الثابت أن هناك علاقة أو توافقا بين مستوى الذكاء، كما تقيسه الأساليب التقليدية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للبيئة التي يحيا فيها الفرد أو التي ينتمى إليها والعبد الذي تتكون منه الأسرة. إن الفرد الذي يعيش في بيئة مثقفة متميزة اقتصاديا أو من أهل المدن، يظهر، عند قياس الذكاء، بمستوى أرقى من ذلك الفرد الذي يعيش في وسط ريفي أو صحراوي متدهور اقتصاديا. ولا شك أن هناك اعتبارات بسيطة قد تفسر لنا هذا التباين.

إن تعريفات الذكاء متعددة، يقول أحدها أن الذكاء هو القدرة على التصرف الإيجابي في المواقف الجديدة، أو بمعنى آخر أن الذكاء هو ذلك التصرف المرن المتوافق أو الملائم مع مختلف الظروف أو غير المرتبط بقوالب جامدة متكررة للتصرف. أو أنه ذلك التصرف الذي يتعرف على "غير النمطي" من المواقف التي يواجهها ويجد في نفسه القدرة على التنوع في أسلوب التعامل معها ويواجهها ويختار أنسبها لكل موقف على حدة. إن التنوع في

أسلوب التعامل مع المواقف التي يجد الفرد نفسه في مواجهتها مرتبط بتنوع وعدد الخبرات التي مر بها هذا الفرد، وكلما ازداد عدد الأشخاص الذين تعامل معهم أو تعرف عليهم ومن أوساط وثقافات مختلفة ازدادت النماذج التي تعرف عليها ولاحظ أسلوب تصرفاتها وأثرت فيه، كذلك فكلما ازداد عدد الأوساط الجديدة التي يرتادها وكلما تحدث مع عدد أكبر من الأشخاص زادت أعداد الكلمات التي يكتسبها وكلما أثرى الفرد لغته ازدادت ثروته المعرفية.

ومن الواضح أن الشخص الذي يسكن بعيدا عن مجتمع المدينة نقل فرصته في تنوع من يعرفهم، أي أنه يلقي نفس الأشخاص الذين يتكلمون في نفس الموضوعات تقريبا، ويستعملون نفس الكلمات. وهو نفس الوضع بالنسبة للأشخاص قليلي السفر أو القراءة أو المال في أن يتعرفوا على حقائق جديدة.

إن مثل هذه الفروق في المستوى الفكري، الراجعة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، لها أثرها على التحصيل المدرسي. وقد لا تبدو هذه الفروق جلية في مرحلة ما قبل المدرسة ولكن الحقيقة تقول أن بعض الفروق الطفيفة في التصرفات الطفولية قد تظهر كذلك الحال بالنسبة لمواقف النطق عند الأطفال، إنه يتأثر بتأثير البيئة الثقافية ومدى ارتقانها، كذلك الوسط المتفتح والمحب للتعرف على ما هو جديد. إن هذه العناصر في حد ذاتها تعتبر حافزا للطفل ومشجعا له على الارتقاء. إن طبيعته الفضولية تنوق إلى التعمق في أشياء والانتباه إليها. ولاشك أن واجب رياض الأطفال التربوي له تأثيره الذي لا ينكر.

١- د: تأثير الحالة النفسية للأسرة على الطفولي.

إن الجو العائلي - النفسي الذي يعم الأسرة أو الذي يغلب الروابط بين أفرادها ويمسهم البعض يؤثر ويقر على تجانس الارتقاء النفسي للطفل. ويكون مسئولا، كذلك عن انطباعاته وموقفه تجاه الكبار الجدد، والذين يقابلهم لأول مرة في رياض الأطفال، أي المعلمين والزعماء.

أما إذا تكلمنا عن جو السلطة داخل الأسرة فإننا نقول أن له أهمية خاصة من حيث إنه يعطي دورا للأعضاء دون أن يراعى حجمهم الحقيقي في الأسرة، بمعنى أن الأب يريد أن تكون له الكلمة الأولى والأخيرة لجرد أنه الأب وليس لأن عنده ما يضيفه إلى الأسرة.

إن الرابطة العائلية في مثل هذا الجو الأسرى، قد توجد بصعوبة جمة لأن هذه الرابطة مبنية على سلطات الأعلى على الأسير بمعنى أن المعلومات والآراء والقرارات تبدأ من قمة الجهاز الأسرى الأب ثم الأم، نزولا إلى الأبناء ولا يحدث العكس.

وبناء على ما تقدم فإن الطفل يسوده شعور بعدم أخذه في الحساب أو الاهتمام، وعليه أن يعبر عن نفسه بشكل محدود وأن يزن ما يقول عندما يقول، قد يبدو هذا التصرف، من وجهة النظر الشكلية، تصرفا مهذبا، أما الواقع فيقول بأن هذا التصرف ما هو إلا إملاء للإحساس بعدم الثقة بالنفس، إنه الطفل الضجول الذي يكرر نفسه وتصرفه قبالة شكل السلطة في صورته الجديدة ألا وهي المعلمة، لقد أصبح مألوفاً لديه أن يكون فرداً شكلياً كما هو في منزله، إنه كذلك الفرد غير المستقل الذي يخشى الخطأ، وما ينتج عنه من عقاب، إنه الطفل السلبي بمعنى الكلمة.

وقد يحدث عكس ذلك من أثر هذا الجو العائلي المتسلط، بأن يكون الطفل هدوانياً، حقوقاً، محتوفاً بهذا الجو المتزمت، ويجد متنفساً له بالانفجار في وجه هذا الكبير المتسامح الذي يلقاه في رياض الأطفال، ويكون ذلك في صورة الطفل المتسلط مع زملائه أو الشاشر على معلميه حتى يُفْرِغْ شحنة الكبت الأسرى التي لديه.

وهي مقابل جو السلطة نجد التسبب أو التصرف على الهوى الذي لا تقوم للقواعد السلوكية فيه قائمة، لا تقييم فيه للوالدين على تصرفات الأبناء، بل لا مبدأ ثابتاً عندهم، يقولون اليوم ما يناقضونه غداً، وعليه فجو سوء التوجيه هو السائد مما يؤدي بالطفل إلى أن يتبع قانونه هو الشخصي وأن ينقاد لقوانين سنّه التي يعرفها جيداً: إنها قوانين فطرية.

ستطلى على تصرفاته غريزة البحث عن إرضاء ذاته واحتياجاتها، لن تكون لديه السيطرة على نفسه، وكذا عدم احترام وجود الآخرين مادام سَيَلَبُّ رغبته الشخصية، إن مثل هذا الطفل في رياض الأطفال سيكون إنساناً متسلطاً سواء مع أقرانه أو مع معلميه. دائم الثورة على كل من هو كبير رغم أن هذا الكبير لا يمثل بالنسبة له مظهر السلطة.

أما الجو الأسرى الأكثر ملامة أو الذي نحبهه فهو ذلك الجو الذي نسميه الجو الديمقراطي: إن الكبير هنا - وهو الأب - لا يمثل صورة السلطة لأنه الأب وكفى، بل لأنه يتمثل لابنه كقوة جيدة في أولى مراحل التقائه بالواقع، أي أن الكبير يقدم نفسه كنموذج وحافز للصغير لكي يقترب أكثر وأكثر من الأشياء والتجارب، بل إنه لا يمانع أن يتابع هذا

الصغير، خطواته المستقلة في هذا المجال، وأن يعبر عن رنود فعله باستقلالية وفطرية في نفس الوقت، إن الحوار والتخاطب هنا يدور في أخذ وعطاء، إن كل أعضاء الأسرة لديهم الحق في التعبير عن النفس واتخاذ القرار ولا وجود لعناصر مسبقة لتقييم الموقف، بل إن كل شئ يُناقش في إطار المجموعة وفي ضوء النتائج الحادثة وما هي أحدث السبل التصرف.

إن مثل هذا الجو الأسرى الديمقراطي يؤثر بشكل جيد على عقلية الطفل ويجعل منها عقلية متفتحة قد أحسن توجيهها. إن الطفل في إطار هذا الجو يُتمى قدرته في التصرف الحر المستقل ولكنه يضع نصب عينيه دائما القوة الحسنة التي يقتدى بها. إنه يعترف أن هناك شخصا ما ألا وهو الكبير الذي يريد ويقدر ويعرف ماددت الضرورة، كيف يساعده «إنه التخيل الإيجابي للسلطة» كما يعرف، طفلنا هذا كذلك، إنه إلى جوار هذا الكبير توجد حقوقه هو الشخصية التي تحيط به من كل جانب.

إن مثل هذا الطفل لن تملكه الرهبة من الكبير عند التحاقه برياض الأطفال، سوى تلك الرهبة التي سببعتها فيه عامل أن هناك شخصا جديدا بالنسبة له ولن يسلم له قيامته بشكل مطلق، كما أنه لن يتجاهله مثل نظيره الذي تربي وسط أسرة يعملها التسبب أو التصرف الهوائي، بل إنه سيلجأ إليه كلما كانت هناك حاجة حقيقية إليه، غير أن المشكلة الوحيدة التي يمكن أن تصادف مثل هذا الطفل في رياض الأطفال هي أن يكون جو هذه الأخيرة أقل من جو الأسرى أو متخلفا عنه.

هناك أيضا الطفل الذي يكون تصرفه انكاليا كلية وذا نشاط هامشي، إنه طفل الأسرة القلقة، إن أبويه دائما القلق عليه، لا يريد أن يعطيه أو يتعرف على الحياة خشية أن يصاب بأذى، إنهم يريدون أن يحموا طفلهم، ليس فقط من تلك الأخطار الحقيقية بل كذلك من تلك المحتملة الحوادث، بل والتي يتصورونها هم أنفسهم، إنهم يفسدون العلاقة ما بين الطفل والواقع. إن مثل هذا الشعور لدى الوالدين ينعكس على الطفل ويجعل منه إنسانا مشلولا يحمل صورة المغامرة أو قد يسبب خطرا أو ضررا لا نتوقعه، إن طفلهم يخاف الأشياء لذا فإنه إما أن يقترب منها بحذر أو لا يقترب منها مطلقا، إنه نوع من السلبية المصحوبة بطلب العون الدائم أو المساعدة المستمرة من الكبير الذي يتصوره حاميا له من الأخطار.

إن مثل هذا الطفل يريد من المعلمة أن تكون له وحده، لها معه رابطة متميزة، شخصية، وإن يقترب إلى أقرانه لأنهم، ونتيجة لما قد طُبِعَ عليه، مصدر خطر دائم له. ويتمين

على المعلمة في مثل هذه الحالة، أن توضح للطفل أن الأخطار قائمة وأن هناك أخطارا لا بد أن نواجهها ونجابهها، وأخرى نحاول أن نتفادها أو أن نبتعد عنها، كما يجب عليها ألا توحى إليه مثلا بأن بعض الأماكن المعينة أو هذه الأشياء مصدر خطر أو باعثة على الخوف: كل هذا بلطف ورعاية لازمتين.

١ - هـ : أسلوب دراسة نفسية الأسرة وجمع المعلومات الخاصة بالوسط الأسرى من الناحية الاجتماعية الثقافية.

إن المدرسة التي تُعَلَّمُ في بيئة أو مجتمع تعرفه مسبقا لأنها نشأت وسطه لن يمثل لها أية صعوبة تذكر . إنها، ولأنك، ستكون على دراية بنوع الحياة التي يعيشها الناس في هذه البيئة، ستعرف كم من الأمهات اللاتي يتركن أولادهن ويذهبن للعمل، وما هو نوع هذا العمل اللاتي يقمن به، حاملات، موظفات، حرفيات، هل العمل قريب من السكن أم بعيد، وبالتالي ستستطيع أن تقيم الوقت الذي تهينه هؤلاء الأمهات لأطفالهن، بل وما هو قدر التعب الذي يعن به إلى المنزل من العمل.

ستعرف كذلك كم حجم الأطفال الصغار الذين يعهد بهم إلى شخص ثالث، ما مقدار الرعاية الصحية التي يلقاها هؤلاء الصغار، ومقدار الاهتمام بتلبية الحاجات النفسية لهم.

ستعرف أيضا الأسلوب الشائع لطريقة قضاء الأب لوقت فراغه في المنزل وهل يقضيه بالمنزل أم يذهب إلى القهوة أو السينما، وبناء عليه ستقدر، أو تخمن مدى الأثر التربوي الأبوي على الابن، ستعرف طريقة الحديث أو الأسلوب اللغوي الأهم بينهم وبالتالي المثيرات التي يخلقها هذا الأسلوب في دفع الابن للتعرف على الحقائق، وتعميق فضوله الفطري في التعرف على الحقائق والأشياء.

أما المعلمة التي توجد أو تعمل في بيئة غريبة عنها، فلا بد لها أن تعمل على أن تُكوِّنَ لنفسها فكرة، ويسرع وقت ممكن، عن هذه البيئة الجديدة بكل سماتها مع تحاشي الوقوع أسيرة الأخبار غير المباشرة، أو الشائعات.

أما تلك المعلمة التي تعمل في مدرسة بضاحية من ضواحي إحدى المدن الكبرى فعليها أن تعتبر أن وسط هذه المدرسة مختلف عن مثيله الموجود في المدينة ذاتها. هذا من ناحية، كذلك يتعين عليها من ناحية أخرى، ألا ترتضى أو تقنع بما يقال أو يشاع عن المهاجرين الساكنين بهذه الضاحية، بل عليها أن تتأكد هي بنفسها وبون تكوين رأي مسبق مما يقال وأن تتعرف هي بنفسها عن أحوال هذه الضاحية.

إن جمع المعلومات لابد أن يكون على أعلى درجة ممكنة من التنظيم على أن يتغير ويتنوع هذا التنظيم وفق كل منطقة على حدة بمعنى أن الأسلوب الذي يتبع في مدرسة حضارية لا يمكن تطبيقه في تلك الريفية، وبالتالي فإن مصادر المعلومات في الأولى لابد أن تكون غيرها في الثانية.

إن المجتمع الصغير الذي يعرف فيه الجميع بعضهم البعض يكون أمثل السبل لجمع المعلومات فيه، هو أسلوب التحقيق الصحفي : لقاء مع العمدة، الطبيب، رجال الشرطة ... إلخ. إن كل واحد من هؤلاء سيعطي معلومات معينة ومختلفة عن الآخر.

وقد يفيد أسلوب ما في المجتمع الكبير كالمدينة ولكنه يكون أقل فاعلية، وتقل نسبة كفاءته كلما كبرت أو اتسعت المدينة - يكون الأسلوب مزوجاً أو مضاعفاً إذا أخذنا المدينة كمجتمع كلي، بينما يكون للحى أو للمنطقة أسلوب خاص أقل حجماً من سابقه.

ويمكن للمعلمة، لكي تتعرف على المستوى الاجتماعي - الاقتصادي الثقافي لمدينة ما، أن تلجأ إلى النشرات الموسمية التي تصدر في هذه المدينة سواء من مجلس المدينة أو الغرفة التجارية بها والتي يمكن لها من خلالها أن تتعرف على مساحة الخضرة بالمدينة، المساحات الرياضية ونسبة الكثافة السكانية ... إلخ، على أن تضع المعلمة في اعتبارها أن الأرقام التي تجدها في مثل هذه النشرات هي أرقام تقريبية أو متوسطات للأعداد الفعلية أو القائمة في الحقيقة حيث إنها أرقام لا يمكن التوصل إليها أبداً عن طريق الإحصاءات الرسمية.

إن الفروق بين الأحياء السكنية قائمة بلاشك في جميع المجتمعات المدنية، أبرزها هي تلك الفروق القائمة بين أحياء وسط المدينة والضواحي، كما أن هناك بعض المناطق التي تتسم بالتجانس بين ساكنيها، أكثر من المناطق المجاورة لها، كمناطق سكن عمال أو موظفي المناطق الصناعية، التي بنيت خاصة لهؤلاء الموظفين، أما إذا لم توجد، الهيئات الرسمية التي يمكن أن تلجأ إليها المعلمة لتجميع معلوماتها فعليها أن تسأل موظفي المدرسة التي تعمل بها أو التلاميذ أنفسهم وأسرهم وكل من تعتقد أنه يمكنه أن يمدّها بمعلومة ذات فائدة.

١ - و. أسلوب دراسة نفسية الأسرة : الجو العائلي وأسلوبه داخل الأسرة.

لاشك أن هذا الموضوع هو من أهم الموضوعات التي تهتم المعلمة، وخاصة تلك التي

تريد أن تقترب أكثر من صغارها المجهود إليها أو تلك التي تريد أن تبحث عن جنود أو
توافق بعض التصرفات المغايرة لطبيعة سلوك الصغار أو تلك التي فيها غموض.

إن ما نقصده بتعبير الأسلوب والجو العاطفي للأسرة هو تلك النماذج التربوية
الشائعة فيها، والدور الذي سيقوم به فيها كل عضو من أعضائها ومدى تطابق أو تعارض
أسلوب الأب التربوي مع أولاده، ونظير هذا الأسلوب خارج الأسرة، كالجدة مثلاً؛ مدى اتساع
نطاق الأسرة، هل الصغير ابن وحيد أم أنه أحد أبناء أسرة كبيرة العدد، ما مدى اجتماعية
الأسرة، بمعنى أنه هل هي أسرة متفتحة على أسر أخرى، وبالتالي على العالم الخارج عن
نطاقها، أم لا ... إلخ.

إننا بهذا الشكل نكون قد دخلنا إلى قلب أو مركز الحياة الأسرية. أي أننا نخوض
في ميدان صعب يتعذر اكتشافه، أو يتطلب استكشافه حساسية معينة للتعرف عليه، وخاصة
إذا ما أبدى أعضاؤه مقاومة لعملية الغزو هذه.

ولكى لانجرح مشاعر الأسرة، أو نستفز أحد أفرادها، فإنه يتعين أن نوضح لها أن
ما تحاول المعلمة أن تعرفه فيه الفائدة التي ستعود على صغيرها من ناحية المعاملة أو حسن
التربية، وأن المعلمة، في استفساراتها تلك، لا تبغى المعرفة فقط بل هي مستعدة، وبدورها أن
تعاون وتطلب العون من الوالدين، وأن هذا من صميم عملها وواجبها التربوي؛ أي أن المعرفة
هي هدف للتعاون المشترك والمتبادل والمصالح العام.

أما طريقة الحصول على المعلومات فلا بد أن تقوم على مبدأ احترام حرية الآخرين
حتى لو كانت هذه الحرية مبنية على عدم الإفصاح.

سيكون هذا كله -بطبيعة الحال- هو السلوك الشائع، في أول الأمر، عند انعدام
معرفة الأسرة بالمدرسة أو بالمعلمة التي تقوم بهذا العمل، أو في الأوساط غير المهية ثقافياً
للتعاون في هذا المجال. وقد يحدث هذا أيضاً حتى في الأوساط المتعلمة المثقفة والتي ترى
في نفسها، ومن فرط الثقة بالنفس والثقافة، أن أحداً لا يقدر على أن يعلمها شيئاً إذ أنها
ليست في حاجة إلى ما عند هذا الشخص من أساليب تربوية، وعليه فلا داعي للإفصاح.

ولا يجب أن تكون المعلومات التي تريد أن تعرفها المعلمة عن الجو العاطفي للأسرة،
مغلقة أو مصاغة بأسلوب السؤال المباشر. بل يجب أن تقرأ ما بين الكلمات، أو أن تستشف
ما تحمله تلك الكلمات من إيهامات، وأن تخمن من الصمت أكثر من الكلام، بل حتى من
أسلوب قول ما يقال.

وعموماً فإن الأسلوب الأكثر فائدة لجمع المعلومات أو لإجراء الأبحاث، هو أسلوب عقد اللقاء مع الوالدين، إن عقد مثل هذه اللقاءات مع الوالدين يجب أن يجد مكانه، بقوة، في نطاق الأنشطة التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال، يتعين عليها أن تضعه، وبحرية مطلقة في قائمة برنامجها التربوي، ويستحسن ألا يكون هذا اللقاء في حضور الطفل الذي يجب أن يعلم أن أمه على صلة بمعلمته وأنهما، وغالباً ما يتبادلان الحديث معاً، ذلك أن الحديث عندئذ وفي غيبة الطفل سيكون أكثر صراحة وحرية.

كما يُفضل، كذلك أن تحدث المعلمة الأب، والأفضل منه عقد لقاء مع الوالدين معاً حيث إنهما هما اللذان يقومان بتربية طفلهما فلا بد أن يتعلما كيف يقومان بتربيته ويجب أن يكون اللقاء تلقائياً، بقدر المستطاع، ويكون موضوعه الطفل فقط لا غير، وهنا تبرز مهارة المعلمة في تخطي حواجز المراحل الأولى للإحجام عن الكلام.

يكفى أن تستمع إلى الأم وهي تتحدث عن صغيرها، حتى تعرف كم من الوقت تقضى معه، وما هو الأسلوب التربوي الذي تتبعه معه، بل ومدى إلمامها بالأساليب التربوية اللازمة لهذا التعامل.

والمعلمة بدورها تستطيع أن تستعلم عن سلوك الطفل في منزله، وخاصة في الأيام الأولى لالتحاقه بالمدرسة، وعما إذا كانت الأم قد لاحظت بعض التصرفات اللائقة للنظر في سلوك الطفل؛ وهل هو صامت، قلق يحاول لفت الانتباه إليه، يبيل سريره ليلاً، يأكل قليلاً، حتى يزيد من شد انتباه أسرته له، بينما لم يكن في حاجة إلى هذا من قبل.

ولعل المعلمة تحدث الأم عن طفلها في المدرسة، وكيف يتصرف مع زملائه، ومعها هي شخصياً، وتقابل ذلك بما تقوله لها الأم عن تصرفات الصغير بالمنزل، وتدون ملاحظاتها.

ولاشك أن اللقاءات الأولى ستكون أصعب اللقاءات وأهمها، لأنه سيتحدد من خلال الجو الذي ستخلفه المعلمة أثناء هذه اللقاءات، أطر التعاون المستقبلية بينها وبين الأسرة، وإذا فیتعين على المدرسة خلال هذه اللقاءات الأولى ألا تعطي الوالدين الانطباع بأنها تفتش على أساليبهم التربوية التي يتبعونها.

إن الأم التي تتعامل مع رياض الأطفال، ولأول مرة، قد تبدو ميابة عندما تفكر في أن كفاءتها التربوية موضع امتحان أو تقييم، لعل القلق يعتريها من إدخال ابنها مثل هذا الجو المدرسي، وإذا فإنه يتعين على المعلمة أن تهدئ من روع هذه الأم، وأن توضح لها مدى

أهمية التعرف على الطفل سواء ماضيه أو حاضره أو حالته الصحية أو سلوكياته ... إلخ: وذلك بأن تعهد إليها أن تقص هي بنفسها ما تريد أن تقول لها عن طفلها فيما يتعلق بمثل هذه النقاط، ولا شك أنها فرصة فريدة للمعلمة أن تلتقط وتجمع من خلال مثل هذه الأحاديث، كثيرا من العناصر فيما يتعلق بالرابطة القائمة بين الأم وابنها .

أما من ناحية كسر حاجز المقاومة أو العناد لدى الوالدين، فعلى المعلمة أن تدعوهم لزيارة المدرسة والتعرف على أركانها، وجعلهم يشاهدون بأنفسهم الأثاث والألعاب المتاحة بها، وأن تشرح لهم نوع الحياة التي سيعيشها ابنهم داخل جدرانها ويقضى فيها يومه.

إنها إذا فعلت ذلك فقد تُدعمُ الفكرة التي يحلم بها الوالدان حول رياض الأطفال، أو تصحح مفاهيمهم حول مدرسة اليوم، إذا ما كان الوالدان يتصوراتها على تلك الصورة التي قضوا فيها طفولتهم الأولى.

زيارة المنزل : قد يحدث ألا تلتقي المعلمة بوالدي أحد الأطفال وفي هذه الحالة يتم اللجوء إلى الزيارة المنزلية وهو ما ينصح به فقط في المناطق والبيئات التي لا تعتبر ذلك نوعا من التطفل المرفوض، أي المناطق التي لا تقتصر فيها العلاقات بين الأفراد على الشكل الرسمي.

إن الزيارة المدرسية مصدر معلومات ثمين للمعلمة؛ كي تتعرف على البيئة التي يعيش فيها الطفل، وتلمس بنفسها الظروف الفعلية التي يعيش وسطها، والمساحة الفراغية المتاحة له، ومدى حرّيته في التحرك داخلها، إنها تتعرف وتلمس حتى عنصر الأشخاص الذين يتعامل معهم تلميذها .

أما من وجهة نظر الطفل نفسه فإنه يعتبر هذه الزيارة ذات دلالة هامة بالنسبة له، إنه مظهر من مظاهر اهتمام الكبير بالصغير، وخاصة أنه يتعين على معلمته أن تولي اهتماما بعدد كبير من الصغار أمثاله، وإذا فإن زيارتها له في منزله حدث يشعره بالحب الذي تخصه به معلمته دون الآخرين .

وأخيرا وبعد أن ناقشنا أسلوب جمع المعلومات، واللقاء بالوالدين، والزيارة المنزلية، نود أن نشير إلى الطفل كمصدر للمعلومات المتعلقة ببيئته الأسرية هو : فماذا يقول الطفل في هذا الشأن.

إن مظهر الطفل نفسه يقول شيئاً ما عن أسرته : هل هو نظيف أم لا ، مرتب أم مُهملٌ، هزيل أم معتنى به.

إنها مؤشرات لا تقتصر على الجانب الاقتصادي من حياة الأسرة فقط، بل تصل كذلك إلى مدى اهتمامها بابنها، ومدى كفايتها التربوية تجاهه.

قد يقول الطفل ما يحدث في منزله، ولعلنا نتوخى الحذر والحيلة في هذا الشأن، وعلى المعلمة أن تسمع كل ما يقوله، وعليها أن تصدق بعضاً منه، ليس لأنه غير أهل للثقة فيما يقول، بل لأنه مازال صغيراً لا يميز بين ما هو حقيقى وما هو خيالى، بين ما يقع وما يتعشم أو يخاف أن يقع.

وعموماً فإن كل ما يقوله الطفل هو ثروة مهمة للتعرف على أسلوب معيشته في أسرته، وعلاقاته بأبويه وعلاقة أبويه ببعضهما ببعض.

إن اللقاءات، أو التقرب للوالدين، أو لأحدهما يجب أن يعتبر فرصة للتحرى عن الجو الأسرى وليست فرصة للتدخل فيه.

٢- التعاون مع الوالدين : مشكلة تأهيلهم النفسى وتطويع ميولهم .

٢ - ١ الشروط الأساسية لميلاد جو التعاون.

إن العلاقة بين الأسرة والمدرسة تنشأ بالتعارف المتبادل بينهما إلا أنه لابد أن تنمو هذه العلاقة حتى تصبح تعاوناً أو حدثاً تربوياً يشمل الطرفين، حتى لو كان لكل منهما أسلوبه التربوى الخاص به.

أول شروط ميلاد هذا التعاون هو أن تعترف الأسرة لرياض الأطفال بدورها التربوى أما ثانيها فهو استعداد الأسرة لأن تُقيمَ علاقةً تربوياً صحيحة مع الطفل أو أن تكون هذه العلاقة موجودة وقائمة بالفعل.

٢ - ٢ ب : تصور الوالد لرياض الأطفال :

لقد ذكرنا سلفاً أن أحد واجبات المعلمة هو تعريف الوالدين بالروضة، أى أن تقوم بشكل من أشكال العلاقات العامة، إنها أثناء هذا التعريف تشرح لهم ماذا سيفعل أبنائهم أثناء الفترة الزمنية التى يقضونها فى الروضة وهى فى هذا كله تحاول أن تطور الأفكار الخاطئة لديهم عن هذه المؤسسة.

رياض الأطفال كمؤسسة مساعدة : إن معظم الآباء يرون في رياض الأطفال مؤسسة مساعدة أو هكذا يتخيلونها دون أن يكون لديهم أية خبرة أو معرفة بهذه المدرسة، وغالبا ما يكون معظم هؤلاء الآباء ممن لا يكون لديهم الوقت للاهتمام بأبنائهم، لأنهم يتركونهم يوميا ويذهبون إلى أعمالهم، كما أن درايتهم ضحلة جدا فيما يتعلق باحتياجات أبنائهم النفسية، ولعلهم يحصرّون هذه الاحتياجات في تلك الحاجات البيولوجية مثل النوم والأكل والنظافة، إنهم ينظرون إلى روضة الأطفال على أنها «المان» الأمن الذين يتركون فيه أولادهم عندما يتعذر عليهم أن يمشوا معهم، أما فيما يتعلق بالمشتغلين بهذه الدور فإنهم يشغلون أنفسهم هؤلاء، أي أنهم يرفعونهم، يقدمون لهم الطعام ويلاحظونهم حتى لا يؤذوا أنفسهم.

رياض الأطفال كتمهيد للمرحلة الابتدائية : وهي نظرة أخرى شائعة لروضة الأطفال، إن بعض الآباء لا يجد في نفسه المقدرة على إرضاء النزعات لأطفاله، وعليه فإنه يعهد بهذه المهمة إلى روضة الأطفال، ما يقصدونه من التربية هو الجانب الثقافي منها فقط، أما اللعب فهو مضيعة للوقت، بل إنهم يتعجبون من أن أولادهم لا يتعلمون القراءة والكتابة في روضة الأطفال، وأنهم لا يقومون إلا بما يتصورون أن أولادهم يمكنهم القيام به في المنزل؛ ألا وهو اللعب، وهم يتعجبون كذلك من عنصر هذه المعلمة التي لا تقدم للأطفال إلا اللعب.

مدرسة رياض الأطفال كمدرسة تربية وتنمي كل شخصية الطفل وارتقائه النفسي:

هكذا يراها الآباء الموهلون، إنهم هم الذين يعترفون لأبنائهم بالحق في سلسلة من الاحتياجات غير المحصورة في تلك الفسيولوجية أو تلك المتعلقة بالاستيعاب الثقافي فقط، إنهم يرون في رياض الأطفال فرصة للتأقلم الاجتماعي، حيث إن أبناءهم يلتقون بأطفال آخرين، نظراء لهم، وهي فرصة لانتيجها لهم علاقاتهم الأسرية سواء من حيث العدد أو الكيف، إن هؤلاء الآباء يفهمون، بالإضافة إلى ما تقدم، مدى أهمية اللعب أو أي نشاط لعبي حركي، بالنسبة لأطفالهم، إنه يحفزهم إلى المهارة في التقليد، والحرية في التعبير. وأخيرا فإنهم يعترفون لرياض الأطفال بدور الحافز أو المثير لاهتمامات جديدة وعريضة بصورة أكبر مما تنتيجها الأسرة لطفلها.

هكذا تكون رياض الأطفال في مفهوم بعض الناس، إنها ليست فقط البديل لما تستطيع أولا تستطيع أن تقوم به الأسرة، بل إن لها دورا تربويا محددا مكمل لدور الأسرة.

ولكى نتحدث عن تعاون صادق بين الأسرة والمدرسة لابد أن يكون لدى الأسرة تصور صحيح لدور المدرسة، وهذا يتطلب إيجاد مفهوم صحيح للعملية التربوية وماذا نقصد بكلمة التربية.

٢ - ج : الرابطة التربوية في الأسرة

لا شك أن الوالد شأنه شأن أي مُربٍّ يتخذ من ابنه موقفاً يعتمد أو يتباين وفق نوع التربية التي لديه هو شخصياً. ويتشعب هذا النوع من التربية إلى أنواع ليست كلها ذات صبغة ثقافية، وقد لا تكون، كذلك، مبنية على الأسلوب العلمي.

أحد أنواع هذا النوع من التربية هو «الآمال أو التوقعات» التي يعقدها أو ينتظرها الآباء من الأبناء.

وعلى سبيل المثال، إذا كان أحد الوالدين ينتظر من أبنائه أن يشبوا مهذبين؛ أرسنقراطيين، لأن مستواه الاجتماعي يتطلب منه أن يبدو أبنائه على هذه الصورة، أو لأنه هو نفسه قد أنشئ هذه النشأة منذ صباه، أو لأن الحياة العصرية تتطلب هذا النمط من التصنع أو التكلف، فإن هذا الوالد سيبدأ، على الفور، في أن يطلب من صغيره أن يكون تصرفه رسمياً «لاتقل سلام بل قل صباح الخير» «لاتضع كوعك على المائدة، بل، استقم في جلستك... وهكذا.

وإذا ما أراد أحد الوالدين أن يكون لطفله، عند الكبر، نفس اهتماماته السابقة، فإنه ولا شك، سيختار له لعبته هو التي كانت محط اهتمامه في طفولته، وإذا أراد ذكياً نابغاً فإنه سيتعجل ارتقائه الذي لابد أن يسبق الارتقاء الطبيعي لأقرانه.

ويسير الاتجاه التربوي للوالد على هدي مفهومين اثنين : أحدهما تابع من اقتناعه بأن ابنه شخص مستقل عنه والآخر بأنه مرتبط به.

إن الوالد الذي ينظر إلى ابنه على أنه شخص له شخصيته المستقلة عن والديه، قد يظن أنه طفل عنيف، متسلط، هوائي، أو أنه خجول جداً، غير قادر على أن يأخذ حقه في اللعب مع أقرانه، كما قد يفكر كذلك أن طفله معتل الصحة، ويتوقع له الإصابة بالبرد عند أول تقلب في الأحوال الجوية، بطئ النمو . - كما قد يحدث العكس، بأن يراه متفوقاً، سابقاً لأوانه.

وتتبع من هذه المفاهيم التربوية سאלفة الذكر اتجاهات تربوية واضحة التباين.

أما الوالد الذي يرى أن هناك ارتباطاً أو صلة بينه وبين ابنه، فإنه لا يرى فيه الفرد المستقل فقط، بل إن ابنه ما هو إلا كائن ذو معنى خاص بالنسبة له.

إن مثل هذا الأب هو ذلك النوع من الآباء الذي يريد أن يحقق أهدافه الشخصية من خلال ابنه، سواء أكانت هذه الأهداف مادية بحيث يضمن العون المادي الذي يعطيه ابنه له في شيخوخته أو هدفا عاطفيا بأن يكون محل عطف أو حب أو تقدير من ابنه.

وقد يكون من الآباء الذين يريدون أن يحقق أبنائهم مالم يستطيعوا هم تحقيقه. أي أن يحقق به أحلامه التي أجهضت يوما ما، بحيث يصبح الابن ذلك الإنسان الذي لم يستطع الأب أن يكونه.

وهناك كذلك ذلك النوع من الآباء الذي يرى في ابنه الشخص المنافس له يوما ما «سيكون هو قويا وأنا هزم، أو شخصا متميزاً سيعيش في عالم أكثر تحضرا من عالمي، أو أن عالمه اليوم، وهو طفل أجمل من عالمي عندما كنت في مثل سنه» وهكذا.

إن تلك الأمثلة التي أوردناها، نادرا ما تكون في حالة الوعي للوالدين، وسوف نورد هنا، ومن بين العديد من الاتجاهات التربوية، تلك الاتجاهات الخاطئة الأكثر انتشارا والتي تتطلب تدخلا إصاحيا لها :

الأب المبالغ في الحماية لابنه، إنه ذلك الأب الذي يرى في ابنه الشخص غير القادر على الاستقلالية، المحتاج للجميع، وبناء على ذلك فإنه يحل محله في مواجهة الحقيقة، وقد يكون الأب، من هذا النوع، أبا متسلطا أو متسامحا ويعمل المتسلط على برمجة حياة ابنه بحيث يجنبه مواجهة الأخطار، أما الثاني فإنه يعمل على تذليل كل الصعاب أمام ابنه حتى لا تكون الحياة مخيبة لآماله.

الأب الراض لابنه : إنه يمثل أحد الاتجاهات التربوية غير الواعية للأب تجاه ابنه، وله مظاهر متنوعة، مثل التصغير من شأن الابن «إنك غير كفء لهذا» «لا تخجل مما تفعل» «لا تفعل شيئا ما بطريقة صحيحة» أي أن كل ما يأتيه الطفل يُقِيمُ بطريقة سلبية ... إنه انفجار داخلي لما يحسه الأب في نفسه من الشعور بالثقة بالنفس.

وإلى جانب هذه الاتجاهات الخاطئة هناك اتجاهات تربوية تعتبر خاطئة رغم أن العلاقة بين الأب وابنه ذات أساس صحيح . والسبب في هذا هو جهل الوالدين بمشكلات الطفولة وقواعد الارتقاء لها.

هناك، مثلا، الآباء الذين يُضَحِّكُون أبنائهم عند الخوف حتى ينزعوا منهم هذا الشعور، كذلك الآباء الذين يهددون أبناءهم بالعقاب الشديد حتى يقلعوا عن تقيصة فيهم. "ساعاقبك بقوة" "سأتركك وحدك في المنزل وأخرج مع أخيك"، "لم أعد أحبك".

٢- د- تأثير المدرسة على الأسرة: إصلاح اتجاهات الوالدين التربوية.

قد يكمن أول نوع من أنواع التعاون بين المدرسة والأسرة في هذا النوع من التداخل التربوي الهادف إلى تأهيل الوالدين نفسياً، وتصحيح مفهومهم التربوي المخطئ تجاه أبنائهم من ناحية، والمدرسة أو رياض الأطفال من ناحية أخرى، أي أن المدرسة، وبهذا المنهج، ستلخذ دوراً تربوياً إزاء الوالدين أنفسهم، أي أنها ستكون "مدرسة الوالدين".

ومن الواضح، أن مثل هذا المنهج، سيلقى صعوبات جمة، ذلك أن الأساط الأبنى تأهلاً، وتلك الأكثر تمرداً أو رفضاً، ستسارع إلى اعتبار أن مثل هذا الأسلوب التوجيهي ما هو إلا إهانة موجهة إليها. وعليه فيتعين على المعلمة التي تتصدى لمثل هذا المنهج، أن تسارع باكتساب استلطاف الوالدين وثقتهم.

كما يتعين عليها أن تبدي رعايتها واهتمامها الفطري بالطفل الذي يعهد إليها بفحص حالته، وإظهار عدم مباليتها بما يقول، إبداء رغبتهما الخالصة في مساعدته بعيداً عن أي منهج أكاديمي، التظاهر بالاهتمام به لشخصه وبمعرفة موقف والديه منه، وكم يواجهون من الصعوبات والقلق والتعب للقيام بدورهم حياله بالصورة المطلوبة.

إن الأم التي تحس بأن المعلمة على دراية كاملة بمشكلات طفلها، وأن لديها الرغبة الصادقة في مد يد العون له ستسلم، آخر الأمر، بأن التربية لا تعتمد على تخمين الحلول، وأن الوالد، مهما توافر لديه حسن النوايا، يمكن أن يخطئ في إصلاح ابنه، إن هناك بعض السمات الشخصية لابنه، التي يجهلها هو شخصياً.

إن المعلمة التي تستطيع أن تحقق ذلك، تكون قد خلقت لنفسها فرصة الحركة والخيار بين مختلف أساليب التداخل الممكنة.

- المقابلة الشخصية: إنها أنجح السبل في هذا المجال، ذلك أن المعلومات التي تتجمع، خلال مثل هذا اللقاء يمكن أن تستفيد بها المعلمة، المرفهة الحس، في مناقشة تلك الأساليب التربوية التي يجدها المتخصصون أساليب خاطئة، والتي يجد فيها من يطبقها الأساليب الوحيدة المتاحة، إن أولى خطوات إصلاح الأساليب التربوية تكمن في وضعها موضع الاختبار.

إننا نطلب من الأم أن تبرز الدوافع الدفينة لتصرفاتها، وأن تتعرف على انفعالاتها

التي نادرا ما تعترف بها، وتطابقها على الأسلوب التربوي الذي يفسرها، مثال ذلك أن نسأل الأم التي تهدد طفلها بالضرب إذا ما انزلق وراء أهوائه. "ولماذا الضرب؟" ونجعلها تعترف بمقدار رد الفعل العصبى الذى يحدثه لديها هوائية ابنها، ثم، وبالتدريج نقودها إلى استنتاج أنها لاتفهم ماذا يعنى من الناحية النفسية الطفولية تعبير "أهواء" وأخيرا نخبرها بأن ما تتخيله عن نموذج الطفل "المؤدب" أبعد ما يكون عن واقع هذا الطفل الهوائى فى نظرها.

إن وضع مثل هذه الآراء فى تصرفات الآخرين، موضع الاختيار لابد أن يكون بأسلوب غير مباشر "أى تقادى فرض الآراء الخاصة على الغير، لمجرد أننا نملك سلطة فرضها" إن المهارة فى هذا الشأن، تكمن فى إثارة الشك وإحداث المشكلة لدى الغير، والعون له يأتى من أن نجعله يستنتج أن أسلوبه التربوي، الذى يتبعه منذ فترة، أسلوب غير مُجدٍ، إنها المرحلة التى تتبعها المرحلة الفعالة والتى تكمن فى الإخبار وإسداء النصح.

إن النصح، وهو ما يهم الأم بالدرجة الأولى، يجب أن يسبق المعلومة وسيكون لأثره صفة الغوام على أن تصبحه المعلومات المحددة، فإذا نصحنها، مثلا، الأم بالآ تنهر طفلها الذى يكتب، وأن تجرب ألا تهتم بمثل هذه الأشياء الصغيرة، وأن عليها أن تعرف أولا لماذا يأتى طفلها بهذا التصرف، فإنه يتعين علينا كذلك أن نشرح لها ماذا يعنى الكتب بالنسبة لعلم نفس الطفل، وما مدى صعوبة أن يميز الطفل بين تخيلاته وواقعه، وأن الكتب نوع من أنواع الدفاع عن النفس أو الوقاية مما يخاف أن يقع له.

وعندما تتوثق الروابط بين الأم والمعلمة، وتبدأ فترة إظهار المشكلات الناتجة عن اتجاهات الأم التربوية يمكن ساعتها، اللجوء إلى اللقاءات الجماعية بدلا من المقابلة الفردية.

إن اللقاءات الجماعية يمكن للمعلمة أن ترتبها مع عدد من الأمهات، بشرط ألا يزيد عددهن عن سبع أو ثمانى أمهات فى المرة الواحدة، وأن تكون لهن نفس المشكلات بقدر الإمكان. ويكون اللقاء مثاليا لو أن واحدة منهن قد استطاعت أن تحل مشكلتها بالفعل. وفى هذه الحالة يكون دور المعلمة هو إحياء أو إنعاش المناقشة "بالأسلوب غير المباشر للحوار الجماعى" على أن تمنح للحاضرات الفرصة فى إسداء النصح؛ وتكمن مهارة المعلمة أثناء تلك اللقاءات الجماعية، فى دفع المشاركات فيها إلى التحدث والمناقشة بغية الوصول إلى حلول للمشكلات، بدلا من التوقف عند إسداء النصح، كما يتعين عليها ألا تجعل حلقة المناقشة هذه تتحول إلى جلسة تباكٍ عقيمة على ما هن فيه من مشكلات. - ويتعين القول كذلك أنه من واجب المعلمة، وعند إسداؤها النصح للأمهات أن يكون هذا النصح نصحا

واقعيًا، وأن تقدم لهم، بعد ذلك، أكثر من حل للمشكلات على أن تترك لكل أم اختيار الحل الذي تراه الأمثل لمشكلتها.

ومن بين مثيرات النقاش في مثل هذه اللقاءات وجود إحدى الشخصيات البعيدة عن الوسط المدرسي، وليكن أحد خبراء مشكلات الطفولة؛ أو عرض أحد الأفلام المتعلقة بمثل هذه المشكلات.

ويجب على المعلمة التي ستكون بطبيعة الحال رئيسة للقاء، أن تراعى أن وجود مثل هذا الخبير، أمام مشاركين وخاصة إذا كانوا متوسطي الثقافة، سيعمل على الحد من تدخلهم في الحوار؛ إما خجلًا من الموقف؛ أو لعدم الظهور أمام بعضهم البعض بمظهر الجاهل؛ ولهذا فليكن اللقاء مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء مع الخبير، والذي سيكون دوره قاصرا على ضرب بعض الأمثلة من المشكلات وحلولها، والتي يتم مواصلة مناقشتها مع الأمهات بعد انتهاء اللقاء مع بحرية وانطلاقة طبيعية.

يمكن كذلك إعداد بعض من نماذج التداخل مع الوالدين، بحيث تناسب البيئة الموافقة لكل والدين على حدة، كما يمكن إقامة معارض لرسوم الأطفال في أعمار معينة، تقوم المعلمة خلالها بشرح فوائد قيمة العمل الطفولي، بهدف الارتقاء الحركي والذهني والانفعالي للطفل، وكيف أن تقسيم الوقت الذي يقضيه الأطفال، في الروضة يكون بين الأنشطة التربوية المتنوعة وأن هذا التقسيم هو من صميم عمل رياض الأطفال.

٢- التعاون بين الأسرة والمدرسة كنوع من أنواع العون المتبادل.

إننا عندما نتحدث عن التعاون لابد أن نذهب إلى أبعد من العون الذي تقدمه المدرسة إلى الأسرة، ذلك أن كلمة تعاون تعني العمل معا للوصول إلى هدف مشترك، لذا فإنه يتعين على الأسرة أن تهتم بموضوع العون الذي ستقدمه هي بدورها للمدرسة.

قد يكون من الصعب العثور على البيئة الأسرية المهيئة للسير في اتجاه تبادل العون هذا، ذلك أن الأسرة عندما تفكر في التعاون مع المدرسة فإنها، عادة، ما تنظر إليه على أنه عدم معارضة المدرسة فيما تقوم به من أعمال، مهما تنوعت هذه الأعمال أو تباينت، ولقد انعكس هذا الفكر العائلي على المدرسة نفسها والتي أصبحت لا تنتظر من الأسرة أكثر من هذه الخطوة التي تعتبر في حد ذاتها. تعاونًا سلبيًا.

ولذلك فقد أصبح من المسلم به، وخاصة في أوساط المدارس ذات الأهداف التربوية الصقة، أنه يتعين عليها التداخل لدى الأسر بالأساليب التربوية المطلوبة، دون أن يكون مقبولا، لدى المدرسة، أن تبادر هذه الأسر نفسها بإبداء ملاحظاتها التربوية ثم تنتظر أن تؤخذ مأخذ الجد أو الاحترام، من قبل المدرسة.

ولذلك فلو تم، ولو مرة واحدة، توضيح أن لكل من المدرسة والوالدين هدفاً واحداً، ألا وهو تربية نفس الشخص المشترك بينهما، ألا وهو الطفل، مهما اختلفت الأساليب التربوية لكل طرف على حدة، فلاشك أن كليهما سيعترف بحتمية الحوار المتبادل، والتخطيط المشترك، الذي يكمل بعضه بعضاً للوصول إلى عملية الإصلاح المطلوبة. إن مثل هذه الخطوة ستحيي الواجب الأسرى وتضطره إلى التداخل هو الآخر، حتى تلتزم المدرسة بالأهداف التي تعلن عزمها على تحقيقها، وأن توفر أساليب وسبل الوصول إليها، سواء من ناحية الأدوات التعليمية والتربوية أو الموظفين الذين يتناسبون عدداً وإعداداً مع عدد أطفال المدرسة.

إن أشكال التعاون المطلوب لا حصر لها، ولاشك أنها تتغير وفق البيئة التي توجد فيها المدرسة. ويوم يحمل الطرفان، الأسرة والمدرسة، المسؤولية التربوية المشتركة، ويتعاونان في إدارة المدرسة، إدارة مشتركة بينهما، يومها سيولد ذلك النوع من التعاون المثالي ذي العناصر المتكاملة.

ولاشك أن الإدارة المشتركة للمدرسة، ستوقظ لدى الأسرة الإحساس بأنها متورطة في هذا النوع من العمل المدرسي، والذي سترى فيه نوعاً من الخدمة العامة. ويتبع ذلك— أن يقول لدى الوالدين نوع من الشعور بالميل نحو التأهيل التربوي الذاتي أو على الأقل، الاستعلام والرغبة في التطوير الذاتي في مجال المشكلات التربوية، مما يؤدي إلى إيجاد تعاون بينهم وبين العاملين بالمدرسة، الذين سيتناقشون معهم حول المشكلات الرئيسية للمدرسة والقرارات التي يتعين اتخاذها لتدعيم كيانها.

وفي البيئة الفقيرة، وحيث تفتقر المدرسة إلى الأدوات، قد يتعاون الآباء في عمل هذه الأدوات التربوية، وقد تتعاون الأمهات لإعداد وجبات الصغار.

إن التداخل الأسرى يصبح عملاً ذاتياً تلقائياً بعد أن كان نوعاً من التطفل أو التورط.

ولعل الخطوة التالية بهذا التعاون تكون في تكوين مجلس للآباء، يشارك في إدارة المدرسة واتخاذ القرار ودفع عجلة العمل التربوي في رياض الأطفال.

المحتويات

الصفحة

الموضوع

الجزء الأول

النمو النفسي للطفل

- ٥
- ٧ -١- مراحل وفترات النمو النفسي.
- ١٢ -٢- العلاقة بين النمو الجسمي والنمو النفسي.
- ٢٢ -٣- النمو الارتباطي.
- ٢٥ -٤- العام الرابع والخامس من العمر.
- ٥٦ -٥- النمو النفسي من العام السادس حتى النضج.
- ٦٨ -٦- القواعد الرئيسية للنمو النفسي.

الجزء الثاني

المشكلات النفسية لرياض الأطفال

- ٧٥
- ٧٧ -١- الطفل في رياض الأطفال.
- ٧٧ -٢- نمو الطفل والقدرة على التكيف.
- ٨٧ -٣- أشكال التحولات النفسية العامة الناتجة عن التدخل التربوي.
- ١١٠ -٤- الأشكال النفسية للأنشطة التربوية النوعية.

الجزء الثالث

مشكلات التلاميذ غير الطبيعيين

- ١٢٩ -١- الطبيعية، تكيف وعدم تكيف.
- ١٣١ -٢- الأطفال ذوو الكفاءة العالية- الموهوبون.
- ١٣٤ -٣- الأطفال ذوو الكفاءة المحدودة، الأقل من العادية، مشكلات عامة.
- ١٣٧ -٤- الأطفال ذوو الكفاءة الأقل من العادية "حصر طبي".
- ١٥٠ -٥- التخلف، القصور وصعوبة التكيف.

الصفحة

الموضوع

الجزء الرابع

١٥٥

رياض الأطفال وعلاقتها بالأسرة

١٥٧

١- دراسة نفسية للوسط الأسري.

١٦٧

٢- التعاون مع الوالدين: مشكلة تأهيلهم النفسي وتطويع ميولهم.

١٩٩١/٣٢٨٨	رقم الإيداع
977-10-0465-4	I.S.B.N

دار الماهل للطباعة
 ٧ ش يوسف الساري - أرض اللواء
 سولاق الدكرور

تطلب جميع منشوراتنا من دار الكتاب الحديث - الكويت